



**4^{to} Coloquio Internacional
sobre INCLUSIÓN EDUCATIVA**
Los desafíos de la educación inclusiva

LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

*Actas del 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa
17, 18 y 19 de octubre de 2017, Buenos Aires, Argentina*



LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA



**4^{to} Coloquio Internacional
sobre INCLUSIÓN EDUCATIVA**
Los desafíos de la educación inclusiva

LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

*Actas del 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa
17, 18 y 19 de octubre de 2017, Buenos Aires, Argentina*

Universidad Pedagógica Nacional

Los desafíos de la educación inclusiva: Actas del 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa 17, 18 y 19 de octubre de 2017, Buenos Aires, Argentina; coordinación general de Ana Pereyra; Silvia Bernatené; Denise Laura Fridman - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2018.

Libro digital, PDF - (Actas y ponencias; 3)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-3805-36-3

1. Inclusión Escolar. 2. Acceso a la Educación. 3. Calidad de la Educación. I. Pereyra, Ana, coord. II. Bernatené, Silvia, coord. III. Fridman, Denise Laura, coord.

CDD 371.952

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA

Adrián Cannellotto

Rector

Carlos G.A. Rodríguez

Vicerrector

4TO COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Ana Pereyra

Silvia Bernatené

Denise Fridman

Comité organizador del Coloquio

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA

María Teresa D'Meza

Directora editorial

Denise Fridman

Coordinadora de la publicación

Rosina Balboa

Corrección

Diana Cricelli

Diseño y diagramación

COLECCIÓN ACTAS Y PONENCIAS, Secretaría de Investigación UNIPE

Los desafíos de la educación inclusiva

Actas del 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa

Buenos Aires, Argentina, 17, 18 y 19 de octubre de 2017

© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2018

Paraguay n° 1255 - (C1057AAS)

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

www.unipe.edu.ar

Editado en Argentina

Se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento o la transmisión de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, siempre que:

- se reconozca la autoría de la obra original y se mencione el crédito bibliográfico de la siguiente forma: *Los desafíos de la educación inclusiva, Actas del 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa, 17, 18 y 19 de octubre de 2017, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, 2018;*
- no se modifique el contenido de los textos;
- el uso del material o sus derivados tenga fines no comerciales;
- se mantenga esta nota en la obra derivada.

Instituciones participantes:



Con el apoyo de:





**4^{to} Coloquio Internacional
sobre INCLUSIÓN EDUCATIVA**
Los desafíos de la educación inclusiva

Comité organizador:

Ana Pereyra, secretaria de Investigación (Unipe)
Silvia Bernatené, decana de la Escuela de Humanidades (Unsam)
Denise Fridman, coordinadora académica del Coloquio (Unipe)

Comité científico:

Sebastián Abad (Unipe, Argentina)	Marcelo Krichesky (Unipe, Argentina)
Alexandra Agudelo López (Clacso)	Gabriel Antonio Lara Guzmán (UPN, Colombia)
Oktay Cem Adigüzel (Universidad de Anadolu, Turquía)	Yves Lenoir (Universidad de Sherbrooke, Canadá)
Veda Aslim Yetis (Universidad de Anadolu, Turquía)	Edna Patricia López (Cinde, Colombia)
Gilles Baillat (URCA, Francia)	Laura Mombello (Unipe, Argentina)
Silvia Bernatené (Unsam, Argentina)	Daniel Niclot (URCA, Francia)
Jorge Camors (UNR, Uruguay)	Ana Pereyra (Unipe, Argentina)
José Antonio Castorina (Unipe, Argentina)	Thierry Philippot (URCA, Francia)
Maura Corsini Lopez (Universidad de San Pablo, Brasil)	Maryvonne Priolet (URCA, Francia)
Inés Dussel (DIE, México)	Aurore Promonet (URCA, Francia)
Silvia Grinberg (Unsam, Argentina)	Darío Pulfer (Unipe, Argentina)
Sandra Guido (UPN, Colombia)	Patricia Sadovsky (Unipe, Argentina)
Marta Infante Jaras (PUC, Chile)	Claudio Suásnabar (UNLP, Argentina)

Índice

PRESENTACIÓN

Ana Pereyra 11

PANEL DE APERTURA

Au coeur de l'école: accepter et gérer la différence
Gilles Baillat 14

La inclusión educativa: un problema histórico
Adriana Puiggrós 19

EJE 1

IMAGINARIOS, CONCEPCIONES Y REPRESENTACIONES
SOBRE LA OTREDAD EN LA EDUCACIÓN 24

Presentación
Laura Mombello 25

¿Démos o éthnos? Un aporte conceptual a la noción de inclusión
Sebastián Abad 28

Educación, minoría y otredad en Deleuze
Marcelo Antonelli 40

El manejo didáctico de la diversidad cultural en la enseñanza
de las ciencias humanas y sociales en la primaria
Anderson Araújo-Oliveira y Catherine Poulin 46

Reconocimiento y justicia en el debate político contemporáneo
Héctor Oscar Arrese Igor 56

La «sexualidad fuera de la norma» y las escuelas católicas
de elite. Un problema de reconocimiento
Pablo Astudillo Lizama 61

Inclusión e interculturalidad. Aportes de la antropología para
pensar la *otredad* en educación
María Laura Diez 69

Prácticas de crianza: del territorio ancestral al territorio urbano.
El caso del pueblo embera en Bogotá
Sandra Guido Guevara y Carolina García Ramírez 77

Discapacidad, género y educación: contribuciones de
los estudios de discapacidad y feministas a la construcción
de una educación inclusiva
María E. Martínez 94

Los otros migrantes en los paradigmas de asimilación
e inclusión
Gabriela Novaro 103

Construcciones de alteridades en los discursos escolares
en la Argentina. Perspectivas entre fines del siglo XIX
y principios del XXI
Sofía Irene Thisted 113

El «otro» como lección moral. Caridad y aprendizaje servicio en escuelas de elites <i>Alicia Inés Villa</i>	125	El acceso a la universidad desde una perspectiva inclusiva <i>María Gabriela Marano</i>	204
Inclusión y transmisión: una reflexión desde la filosofía política de la educación <i>Vera Waksman</i>	133	Acerca de la formación docente: reflexiones en el marco de la política formativa de la Universidad Pedagógica Nacional <i>Graciela Misirlis</i>	216
EJE 2 PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y DESARROLLO PROFESIONAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS DISCIPLINAS ESCOLARES Y EN LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA	142	Retos de la inclusión del alumnado con discapacidad en la universidad: la mirada de los servicios de apoyo <i>Odet Moliner y Alicia Benet</i>	223
Presentación <i>Claudio Suasnábar</i>	143	De la democratización del acceso a una política de ingreso inclusiva en la UNLP, 1995-2015 <i>Jesica Montenegro</i>	230
Una lectura de las prácticas de enseñanza y de las identidades profesionales de los docentes <i>Claudia Marcela Aberbuj, Jennifer Guevara y Lorena Fernández Fastuca</i>	146	L'inclusion des enseignants en situation de handicap fortement contrainte par le modèle de l'École de la République dans l'université française <i>Daniel Niclot</i>	239
Les programmes de formation des enseignants en Turquie répondent-ils aux besoins éducatifs des groupes défavorisés? <i>Oktay Cem Adigüzel y Veda Aslim-Yetiş</i>	166	Les universités françaises et l'accueil des étudiants en situation de handicap: l'élaboration de contextes d'action pour les acteurs collectifs et individuels, entre logiques d'intégration et logiques d'inclusion <i>Thierry Philippot</i>	247
Políticas de inclusión y tutoría: relaciones e incidencias en la pedagogía universitaria <i>Mirian Inés Capelari y Norma Salvatierra</i>	174	Trace écrite d'une séance de français: un outil de développement de la conscience disciplinaire <i>Aurore Promonet</i>	255
¿Incluir a todas/os? ¿Seleccionar a las/os mejores? Escuelas secundarias dependientes de universidades nacionales en la Argentina <i>Emilia Di Piero</i>	182	Evaluación y escritura reflexiva en matemática. Trabajar con la heterogeneidad de la clase para incluir en la escuela secundaria <i>Isabel Venazco y Paula Carlino</i>	262
Estrategias institucionales y dispositivos de acceso y permanencia en las universidades nacionales en Argentina <i>Syliva Lenz</i>	192		

EJE 3

ANÁLISIS Y MONITOREO DE POLÍTICAS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA 271

Presentación
Marcelo Krichesky, Silvia Grinberg y Julieta Armella 272

«Derechos sí, pero mientras tanto». La Asignación Universal por Hijo y las condicionalidades educativas
Pilar Arcidiácono 275

Educación secundaria en una ciudad-barrio de Córdoba: estrategias para sostener las políticas de inclusión
María Cecilia Bocchio 283

Desafíos que plantean las prácticas de evaluación en el nivel secundario para la educación inclusiva
Bárbara Briscioli y Aldana Gisela Morrone 293

La inclusión social en el caso de las políticas de transferencia condicionada y la educación
María del Carmen Feijóo 305

Notas sobre la participación de organizaciones sociales en la producción de políticas públicas de Educación de Jóvenes y Adultos
Cecilia Brunetto, Florencia Finnegan, Silvina Kurlat, Paula Lozano y Eliana von der Wettern 311

Las políticas de escolarización de jóvenes en la Argentina: el caso de la experiencia PASO en la Provincia de Buenos Aires
Inés Cappellacci, Julia Lucas, Andrea Molinari, Sandra Pederzoli y Cecilia Rodríguez 320

Entre la escuela y la comunidad/barrio: los sentidos de lo socioeducativo
Renata Giovine, Liliana Martignoni y Natalia Correa 330

Experiencias de reescolarización y lazo social
Marcelo Krichesky 339

Luchas contra la exclusión y por la inclusión en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana
Eduardo Langer 349

Derechos educativos y políticas de inclusión
Roxana Perazza 357

Les politiques d'inclusion scolaire en Turquie: textes relatifs à l'éducation des réfugiés syriens
Veda Aslim-Yetis y Oktay Cem Adigüzel 363

Exploraciones en torno a las lógicas inclusivas en los discursos de profesores de secundaria
José Alberto Yuni, Cecilia Evangelina Meléndez y Claudio Ariel Urbano 371

EJE 4

FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DIFERENTES ACTORES QUE PARTICIPAN EN PROCESOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA 379

Presentación
Julia Lucas y Cintia Schwamberger 380

Proyectos de integración escolar: narrativas de una estudiante beneficiaria de políticas educativas vinculadas a la inclusión educativa
Ángela Cañón 382

Materialidad política de los cuerpos y aproximaciones pedagógicas
Marta Infante 395

La formación y capacitación profesional en torno a la inclusión educativa desde la perspectiva de la convención. Experiencias en la UNLu
Ariel Eduardo Librandi y Liliana Alicia De Luca 403

Investigar «entre lenguas». Sobre la experiencia de indagación en contextos de formación bilingües LSA-español <i>Sonia Luquez, Carina Muñoz y Marina Chaves</i>	413
«Estudiantes que requieren apoyo para su inclusión». Referentes necesarios. Un desafío en proceso <i>Stella Caniza de Páez y Cristina Noemí Miranda</i>	419
Tensiones y desafíos para una educación inclusiva: formación de maestros en el sistema educativo uruguayo <i>Karen Moreira Tricot</i>	428
Favoriser la réussite de tous les élèves: rôle des parents et des associations extra scolaires <i>Albina Khasanzyanova</i>	437
L'activité des accompagnants d'élèves en situation de handicap dans les écoles primaires en France <i>Daniel Niclot</i>	441
Educación secundaria y discapacidad. Encuentros, desencuentros y desafíos <i>Andrea Verónica Pérez, Carolina Lelia Schewe y Gabriela Alejandra Toledo</i>	449
Maestros indagando: avances y desafíos en la formación docente en educación inclusiva <i>Verónica Rusler y Cintia Schwamberger</i>	457
Travail collaboratif entre enseignants et inclusion scolaire à l'école primaire: analyse de la mise en place des Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire à l'école primaire. Étude de cas <i>Thierry Philippot</i>	465
EJE 5 PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA INCLUSIVAS	476

Presentación <i>Patricia Sadovsky</i>	477
Formación docente e igualdad en la Argentina: tensiones y disputas en los discursos públicos <i>Alejandra Birgin</i>	479
Políticas educativas, prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura e inclusión educativa <i>Sandra María Sawaya y Carolina Cuesta</i>	489
Diversidad sociocultural y proceso de alfabetización <i>Beatriz Diuk</i>	500
Hacia una universidad inclusiva: un largo camino de avances y dificultades <i>María Adelaida Benvegnú y Ana María Espinoza</i>	509
El desafío didáctico de generar aulas de matemática inclusivas <i>Gema Fioriti, José Vilella y Rosa Ferragina</i>	520
Experiencias en didáctica profesional y aportes a la problemática de la inclusión educativa <i>Carolina Scavino, José Castorina, Rafael Del Campo, Elisabeth Muñoz de Corrales, Ana Pereyra, Patricia Sadovsky y Virginia Verdugo</i>	531
Educación-salud: una relación que no hay <i>Laura Kiel</i>	542
Conceptos y teorías para un enfoque didáctico de la inclusión escolar <i>Maryvonne Priolet, Aurore Promonet, Thierry Philippot y Daniel Niclot</i>	550
Los aprendizajes en la transición primaria/secundaria: perspectivas de maestros y profesores <i>Flavia Terigi, Carolina Scavino, Silvina Cimolai, Bárbara Briscioli, Victoria Rio y Pablo Ruiz Lezcano</i>	569

Du «cas Gaël» à Pauline: vers l'inclusion de tous les élèves <i>Maryvonne Priolet</i>	582	Las tecnologías digitales y sus posibilidades en conflicto: reflexiones desde la investigación <i>Inés Dussel</i>	623
La inclusión de las ideas de los estudiantes en la constitución del conocimiento. Desafíos que plantea la incorporación de la computadora al trabajo matemático en el aula, abordados por un grupo colaborativo <i>Marina Andrés, María Teresa Coronel, Enrique Di Rico, Juan Pablo Luna y Carmen Sessa</i>	592	PANEL DE CIERRE	629
Las prácticas de enseñanza de los estudiantes del Profesorado de Ciencias de la Educación: cuando la reflexión sobre la propia práctica refiere a la inclusión <i>Jorge Steiman</i>	601	Éducation inclusive en Turquie: enjeux et perspectives <i>Oktay Cem Adigüzel</i>	630
Los análisis de las intervenciones docentes en el marco del trabajo colaborativo entre investigadores y maestros como puente a la inclusión educativa <i>Patricia Sadovsky, María Quaranta, Horacio Itzcovich, Patricia García y María Mónica Becerril</i>	614	Vers une école inclusive: où en est la France? <i>Thierry Philippot</i>	638
PANEL TIC E INCLUSIÓN: POLÍTICAS, ACCESOS Y USOS PEDAGÓGICOS	622	Los desafíos de la educación inclusiva en América Latina <i>Ana Pereyra</i>	645
		SOBRE LOS AUTORES	655
		APÉNDICE Programa	672

PRESENTACIÓN

Durante los días 17, 18 y 19 de octubre de 2017 se desarrolló en la Ciudad de Buenos Aires el 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa «Los desafíos de la educación inclusiva». El Coloquio de inclusión educativa es una iniciativa conjunta de la Universidad Pedagógica Nacional (Unipe) y la Universidad Nacional de San Martín (Unsam), ambas de la Argentina, la Université de Reims-Champagne Ardenne (URCA) de Francia, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde) y la Fundación Universitaria Los Libertadores, de Colombia. Para su realización, se contó con el apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT), a través del subsidio a las reuniones científicas, y de un proyecto Erasmus Plus Credit Mobility que permitió la movilidad de docentes investigadores franceses a América Latina. Este financiamiento tuvo como antecedente un proyecto Prefalc 2012-2015: Maestría internacional Educación, Formación y Desarrollo Profesional, del que participaron la URCA por Francia, la Unipe y la Unsam por Argentina y la UPN por Colombia.

El evento llevado a cabo en Buenos Aires logró congrega a investigadores provenientes de nueve países cuya formación abarca las distintas

disciplinas de las humanidades, las ciencias sociales y la educación, las ciencias exactas y naturales, así como a especialistas en TIC, quienes confluyen en un interés y una preocupación por aportar desde sus investigaciones en curso a pensar los desafíos que plantea la educación inclusiva.

Este libro incluye las ponencias presentadas en el cuarto Coloquio de una serie que se viene manteniendo regularmente como una forma de agrupamiento estable entre investigadores educativos que decidieron mantener encuentros intermedios al congreso internacional que la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación (AMCE) realiza cada dos años. Las discusiones que tuvieron lugar en este cuarto Coloquio y las conclusiones a las que se arribaron durante los tres días de trabajo se retomaron y profundizaron en el Congreso Internacional de la AMCE desarrollado en junio de 2018 en Suceava, Rumania. Es una expectativa de los investigadores que participan del Coloquio reencontrarse en los sucesivos congresos de la AMCE.

El 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa estuvo organizado en una conferencia inaugural, paneles abiertos y cinco mesas de trabajo que funcionaron durante cuatro sesiones donde diversos investigadores debatieron en torno a cinco ejes temáticos:

- Mesa 1. Imaginarios, concepciones y representaciones sobre la otredad en la educación
- Mesa 2. Prácticas inclusivas y desarrollo profesional en la enseñanza de las disciplinas escolares y en la pedagogía universitaria
- Mesa 3. Análisis y monitoreo de políticas para una educación inclusiva
- Mesa 4. Formación y desarrollo profesional de los diferentes actores que participan en procesos de educación inclusiva
- Mesa 5. Pedagogía y didáctica inclusivas

Este tipo de dinámica permitió profundizar las discusiones e intercambios alrededor de la presentación realizada por cada investigador y constituir un espacio de encuentro entre colegas de diferentes instituciones y países, muy fecundo para el desarrollo del pensamiento en torno a la educación inclusiva.

En cada uno de los ejes, el lector podrá identificar, a través de las diversas contribuciones, los debates y las tensiones que enfrenta el proyecto de la educación inclusiva orientado a la construcción de condiciones institucionales y formaciones profesionales que contribuyan al éxito educativo de todos los estudiantes.

DRA. ANA PEREYRA
Coordinadora

Noviembre de 2018

Panel de abertura

AU COEUR DE L'ÉCOLE : ACCEPTER ET GÉRER LA DIFFÉRENCE

Gilles Baillat

INTRODUCTION

Contrairement à l'image laissée par l'observation des écoles et des classes aujourd'hui, l'école n'a pas toujours été caractérisée par l'homogénéité formelle des classes celles-ci s'adressant en théorie à des enfants de même niveau et d'âge égal. Cette homogénéité des groupes d'élèves fut en réalité très relative. En effet, l'école, depuis sa création à l'époque moderne (Prost, 1968 ; Tardif et Lessard, 1999), travaille inlassablement à réduire l'hétérogénéité, au nom, le plus souvent, de l'efficacité des apprentissages : les élèves apprennent forcément mieux si ils sont regroupés par classes d'âges, si ils sont regroupés par niveaux, si ils sont regroupés socialement, etc.

C'est ainsi qu'au XIX^{ème} en France, on compte encore de nombreuses classes très hétérogènes, d'autant plus que cette hétérogénéité correspondait bien à la structure démographique du pays : la population étant majoritairement rurale et le modèle scolaire dominant étant non mixte (les garçons dans des écoles, les filles dans d'autres), il était difficile de penser des écoles comportant autant de classes que de classes d'âges concernées : beaucoup d'écoles, surtout en milieu rural, ne comptent qu'une, deux ou trois classes, ce qui impliquait que des élèves d'âges différents soient regroupés. Cette hétérogénéité se réduit cependant tout au long du

XIX^{ème} siècle : la logique de stratification scolaire¹ est en effet de plus en plus corrélée avec la logique des classes d'âges, dans le cadre d'une organisation de l'école qui réduit l'hétérogénéité sociale : la création de l'éducation spécialisée au début du XX^{ème} siècle (qui retire les enfants concernés² des classes « normales ») et l'institutionnalisation du système dual depuis le XIX^{ème} siècle jusque dans les années 1960, peuvent tout à fait s'interpréter dans cette optique. Attardons nous sur la signification du « système dual français » dans la perspective inclusive.

Des le début du XIX^{ème} siècle et durant une bonne partie du XX^{ème}, l'École s'organise en France dans le cadre de deux systèmes : l'école primaire, destinée aux enfants du peuple, les accueille dès l'âge de 6 ans, jusque l'âge de 11-12 ans et de plus en plus au XX^{ème} siècle, jusque l'âge de 14-15 ans. Sans être complètement homogène, cette école réduit cependant les différences entre les enfants, ne serait-ce que de par l'homogénéité sociale et culturelle de la quasi totalité d'entre eux, fils de paysans et d'ouvriers pour la plupart d'entre eux.

1. Les élèves étant d'abord accueillis à l'école primaire en « cours préparatoire, avant de l'être en Cours élémentaire 1, puis en cours élémentaire 2, puis en cours moyen 1 et enfin en cours moyen 2.

2. On dirait aujourd'hui, victimes de handicaps.

A coté de cette école, les « lycées » accueillent quant à eux les enfants issus des milieux favorisés, dès l'âge de 6 ans (c'était le « petit lycée ») là encore, jusque l'âge du baccalauréat (fin des études secondaires), vers l'âge de 18 ans.

Ces deux systèmes, relativement homogènes sur le plan socioculturel, et qui ne se rencontraient jamais, possédaient leurs propres finalités, leurs propres locaux, leurs propres enseignants.

Certes des différences existaient entre les élèves appartenant à chacun de ces systèmes, (seulement 50% des élèves du primaire terminaient leur scolarité avec succès), mais ces différences étaient relativement limitées, au moins par rapport à l'époque actuelle.

Cette réalité duale explique que pendant longtemps le système scolaire ne connaît pas de véritable crise : chaque système a ses propres objectifs, ces derniers correspondant finalement plus ou moins à la société réelle de l'époque.

En effet, depuis le XVI^{ème} et le XVII^{ème} siècles qui voient la création des écoles des « frères des écoles chrétiennes » et des collèges des jésuites, les deux origines historiques de l'école primaire et secondaire telles que nous les connaissons aujourd'hui, la « forme scolaire » (Vincent, 1994) se caractérise par la coupure entre le monde réel, fait de complexités multiples non réductibles aux disciplines, et les apprentissages scolaires : ces derniers sélectionnent certains apprentissages au détriment d'autres, renvoyant à l'exclusion ceux qui ne parviennent pas à « coller » avec le modèle (Bourdieu et Passeron, 1970). La logique de fermeture de l'école sur elle-même génère à son tour l'exclusion de ceux qui ne peuvent ou ne veulent « s'agréger » à cette logique.

Il arrive pourtant un moment (surtout durant la seconde moitié du XX^{ème} siècle) où des politiques publiques (en France comme ailleurs) souhaitent réduire ces différenciations, et en particulier les différenciations sociales (mais aussi les différences liées au genre). De façon très significative, c'est d'ailleurs à ce moment qu'apparaît en France la notion « d'échec scolaire » (Isambert Jamati, 1990), l'échec scolaire faisant apparaître avec force la non adéquation de certains élèves, en particulier ceux issus des milieux populaires, avec les objectifs de l'école ordinaire, largement construite en référence avec les principes du lycée.

C'est aussi le moment où la question de l'efficacité de l'école prend de plus en plus possession des esprits : pour de nombreuses familles, la réussite scolaire de leurs enfants devient une condition de leur réussite sociale et de la promotion intergénérationnelle. Ce souci d'efficacité influence aussi fortement les enseignants qui, pénétrés de leur souci de faire réussir, de faire apprendre, vivent aussi la situation de classe optimale comme étant celle qui est le plus possible homogène, puisque l'homogénéité réduit fortement les obstacles à l'apprentissage liés aux différences entre élèves.

Comme on a du mal à démontrer aux enseignants que le travail en hétérogénéité est possible et peut être profitable, ces enseignants visent naturellement à faire pression pour que les classes soient le plus « normales » possibles, c'est-à-dire homogènes. Ces pressions s'expriment de différentes manières dans les discours enseignants : les élèves victimes de handicaps devraient être accueillis dans des institutions spécialisées, les élèves faibles regroupés par niveaux ou amenés à redoubler...

Pourtant, les recherches établissent que les enseignants lorsqu'ils sont placés en situation de responsabilité vis à vis d'élèves en situation de handicap, se mobilisent, s'investissent et cherchent des solutions, même si ces dernières se font souvent dans l'incertitude, l'urgence et l'improvisation (Niclot, 2015, 2016). Pour certains enseignants cependant, l'accueil d'élèves en situation de handicap semble ajouter de l'hétérogénéité à celle de leur classe et ajouter ainsi de nouvelles difficultés, ce qui valide le fait que la question première pour ces enseignants est d'abord la gestion de classes hétérogènes. Cette situation est souvent mise en relation avec l'absence ou la faiblesse de la formation des enseignants, aussi bien en formation initiale qu'en formation continue.

Facteur aggravant, et dans le même temps, les sociétés actuelles assistent à la crise de l'école en tant qu'institution en charge exclusive de l'éducation : les éducations informelles ou non formelles, le homeschooling, les multiples expériences d'écoles alternatives sont mises en valeur et apparaissent parfois aux yeux des parents comme des alternatives valables, la question de l'inclusion se posant ainsi au niveau de l'ensemble des individus et pas seulement des classes d'âges

EST-CE QUE CES CONSTATS SONT GRAVES ? OU ALARMANTS ?

Si ces évolutions n'entraînaient pas d'effets négatifs, il n'y aurait pas de problèmes. Après tout, l'école a déjà fonctionné sans trop de problèmes à certaines époques sur le principe de l'exclusion de certains élèves ou de l'éducation séparée. Mais la situation actuelle pose problème !

Tout d'abord, il existe une tension permanente entre la volonté publique, politique d'une part, et d'autre part le corps enseignant qui « résiste » à suivre la politique officielle, par exemple vis à vis de la prise en charge dans leurs classes des élèves victimes de handicaps. Parler de résistance est d'ailleurs peu fondé dans la mesure où cette prétendue résistance ne fait que dissimuler le fait qu'il existe plusieurs projets éducatifs, socialement et professionnellement marqués. Les enseignants sont en effet toujours convaincus que leurs options sont les meilleures pour les élèves, y compris lorsqu'ils souhaitent un développement séparé. Par ailleurs il est difficile de demander aux enseignants, issus eux-mêmes de la réussite du système, de rompre avec une croyance quasi identitaire : on n'enseigne bien que devant des groupes d'élèves homogènes, c'est dans ces conditions que l'on obtient l'efficacité maximum. Cette croyance a d'ailleurs déjà été validée historiquement dans la mesure où le « rendement pédagogique » (Prost, 1968) a manifestement été amélioré au XIX^{ème} siècle en rapport avec la croissance de l'homogénéisation des classes.

Il y a aussi la mise en doute de l'efficacité de l'école comme lieu de formation et d'acquisition des savoirs. Les discours dominants aujourd'hui proclament la dispersion des lieux d'apprentissages avec internet, la remise en cause des disciplines scolaires avec la prise en charge de la complexité, etc. Certains en viennent à initier des modèles volontairement et explicitement non scolaires pour favoriser l'insertion sur le marché du travail. « L'École 42³ », « ovni pédagogique » créée en 2013 par le milliardaire Xavier Niel, a été classée meilleure école de code informatique

au monde. Or cette école sans professeur et ouverte à tous, 24 heures sur 24, impose sa pédagogie par projet et sa volonté de faire réussir tous les élèves, même ceux en échec scolaire. S'affichant volontiers comme une alternative à l'école actuelle, l'école 42 affirme sa capacité à prendre en charge tous les élèves, sans considération de niveau académique.

La persistance de l'échec scolaire qui, dans certains pays et en particulier en France (voir les enquêtes TIMSS,⁴ PIRLS⁵ et PISA⁶) paraît tellement liée à l'origine sociale des élèves, que l'échec scolaire s'apparente de plus en plus à un échec social qui, dans le cas de la France, est vraiment existentiel puisque l'école est constitutive de la république. La croyance forte étant que l'école égalise, par le haut, les chances d'avenir de tous les individus, il est intolérable d'accepter durablement l'exclusion de certains d'entre eux, comme le chiffre actuel de 150 000 sorties sans qualification le démontre.

Il faut aussi évoquer la menace qui pèse aujourd'hui sur le travail des enseignants dans leurs classes, lorsque l'on observe les difficultés dans la prise en charge des différences. En effet, le malaise actuel rencontré par de nombreux enseignants en poste laisse augurer des problèmes pour le recrutement des éducateurs de demain. Les enseignants considèrent en effet de plus en plus leur travail comme beaucoup plus difficile et stressant qu'auparavant, et pour certains que dans d'autres métiers. Même dans les pays où les enseignants sont fonctionnaires, les retenir devient un enjeu central. De façon générale, c'est dans toute l'Europe qu'aujourd'hui la question du recrutement des enseignants devient un sujet majeur. Or, l'un des sujets les plus souvent évoqués par les enseignants pour exprimer leurs difficultés : la trop grande hétérogénéité des classes.

La sensibilité croissante des opinions vis à vis des différences et des inégalités non liées aux performances (celles relatives au genre, à l'origine sociale, à l'origine ethnique, aux capacités physiologiques...), rend ces inégalités de moins en moins acceptées, en particulier, par les associations de familles d'enfants handicapés. L'école aujourd'hui doit faire réussir et

3. Cet établissement créé en 2013 et accessible aux jeunes de 18 à 30 ans s'appuie sur la pédagogie du « peer-to-peer learning » et a suscité beaucoup de polémiques du fait de son refus radical de la forme scolaire traditionnelle.

4. Trends in international Mathematics and science study.

5. Programme International de Recherche en Lecture Scolaire.

6. Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves.

ne pas se contenter de distribuer le savoir. Même dans les milieux populaires l'exigence est forte, en relation avec l'aspiration des familles à un meilleur avenir pour leurs enfants.

Ce sont là tout autant de raisons pour lesquelles la question de l'éducation inclusive devient stratégique et importante pour les sociétés. Mais quelles sont les conditions pour résoudre ces différentes tensions ?

La première condition réside dans la volonté politique : une volonté politique claire constitue un préalable indispensable : est-ce qu'il est dans l'intérêt général que de promouvoir et faire réussir une éducation inclusive, et en premier lieu, une école inclusive ? Cette volonté ne va pas de soi, comme le montre l'histoire récente des politiques inclusives : il faut attendre les années 1970 pour que les premiers pays adoptent ces politiques (Canada, Italie, Finlande) Et ce n'est que depuis les lois de 2005 et 2013, que la France en fait un principe fondamental inscrit dans le code de l'éducation (qui a valeur quasi institutionnelle). Sans cette volonté, il est très difficile d'avancer dans le sens de l'inclusion, dans la mesure où l'école est toujours soumise à de multiples difficultés et enjeux (notamment budgétaires) pour lesquels elle doit opérer des arbitrages, qui risquent d'être défavorables à l'inclusion si la dimension prescriptive et normative publique n'est pas affirmée en permanence. Bien entendu, la volonté et l'affirmation politique ne peuvent suffire et doivent se finaliser par la mise en place de programmes et de services publics mis à la disposition de tous les élèves. Il faut insister par ailleurs sur le fait que les familles, en particulier celles des enfants handicapés, jouent un rôle important dans cette « pression politique » qui vise à orienter le système dans le sens d'une véritable prise en compte de l'ensemble des élèves dans le cadre de « classes ordinaires ».

Comment concevoir les lieux et les conditions permettant de véritablement promouvoir l'inclusion. Les « Ulis »⁷ et les « Clis »⁸ affichent

7. Unités Localisées pour l'Insertion Scolaire. Ces établissements spécifiques accueillent des élèves ne pouvant être accueillis, du fait de la nature de leur handicap, dans les classes ordinaires. Leur pédagogie s'appuie sur l'élaboration d'un projet personnalisé de scolarisation.

8. Les Classes pour l'inclusion Scolaire accueillent dans une école primaire ordinaire un petit groupe d'élèves présentant le même type de handicap.

comme normes l'école et la classe ordinaire. Mais attention à ne pas simplifier l'enjeu en se contentant d'une présence physique systématique des élèves en situation de handicap dans la classe : cette présence nécessite des dispositifs additifs : Auxiliaires de Vie Scolaire,⁹ personnels spécialisés, lieux spécifiques une partie de la journée etc., sous peine d'échec dans la prise en charge.

Comment les enseignants et les autres acteurs de l'éducation peuvent-ils assumer ce rôle, qui va à l'encontre des évolutions en faveur des classes homogènes, telles que nous les avons décrites précédemment ? La question première est celle de l'adhésion à des valeurs susceptibles de soutenir le projet pédagogique inclusif, dans la durée. Sans cette adhésion, le travail enseignant étant par nature un travail très autonome, il ne sera pas possible d'empêcher les enseignants de procéder librement à des arbitrages qui ne seront pas nécessairement favorables aux logiques inclusives. On peut par exemple mettre en balance l'intérêt du plus grand nombre des élèves, qui peut sembler aller de pair avec des visées ambitieuses et homogènes, avec l'intérêt de quelques uns qui peut pousser vers la relativité, au nom de l'hétérogénéité.

Même si chacun connaît ces principes et valeurs, il n'est pas inutile de rappeler, dans les grandes lignes, ceux qui s'appliquent en premier lieu aux élèves des écoles primaires :

- Tous les enfants peuvent apprendre.
- Tous les enfants peuvent et doivent fréquenter des classes ordinaires appropriées à leur âge.
- Tous les enfants reçoivent des programmes d'études appropriés et pertinents à leurs besoins.
- Tous les enfants participent à des activités parallèles au programme et à des activités extrascolaires.
- Tous les enfants tirent profit de la coopération entre eux et de la collaboration entre leur famille et l'école.

9. Les auxiliaires de vie scolaire (AVS) sont en charge de l'accompagnement des élèves handicapés dans le cadre scolaire et parascolaire. Ce sont des contractuels de l'Éducation Nationale.

Encor faut-il préciser que ces principes ne concernent pas seulement ces enfants, mais aussi les élèves en général, voire même les étudiants. En effet, la question de « l'indifférence aux différences » ne vaut pas que pour les élèves d'un certain âge, mais bien pour l'ensemble des publics en formation (Thomazet, S. (2015)). Cette prise en compte des différences, dans une perspective constructive, est encore une fois un préalable indispensable à toute prise en charge réussie des élèves en situation de handicap. Il faut enfin une formation des enseignants qui soit non seulement tournée vers la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers, mais aussi vers la prise en charge de la différence : elle peut être liée au genre, à l'origine sociale, aux migrants etc. Sans cette dimension, il y a fort à parier que les enseignants continueront à penser le handicap comme une contrainte sur la classe. En d'autres termes, il faut cesser de penser en termes d'enfants « normaux » ou « ordinaires » à côté des élèves particuliers, et privilégier la différence comme principe premier, quelque soit la nature de cette différence.

RÉFÉRENCES

- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C.
1970 *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, Paris.
- Isambert-Jamati, V.
1990 *Les Savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Éditions l'Harmattan, Paris.
- Niclot, D.
2015 *Et si l'accueil d'élèves en situation de handicap était une opportunité de développement professionnel pour les maitres ?*, en Guido Guevara, S. (comp.), *Integración-Inclusión ¿Cuáles intervenciones educativas?*, Memorias del Primer Coloquio Internacional Integración Inclusión, junio 12 y 13 de 2014, Bogotá, UNP-URCA.
- Philippot, T. et Grosstephan, V.
2015 *L'inclusion des étudiants en situation de handicap à l'université en France : d'une demande sociale aux pratiques des acteurs, une étude de cas*, en Guido Guevara, S. (comp.), *Integración-Inclusión ¿Cuáles intervenciones educativas?*, Memorias del Primer Coloquio Internacional Integración Inclusión, Bogotá, junio 12 y 13 de 2014, UNP-URCA.
- Prost, A.
1968 *L'enseignement en France*, Armand Colin, Paris.
- Tardif, M. et Lessard, C.
1999 *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, De Boeck Université, Bruselas.
- Thomazet, S.
2015 *L'intégration a des limites, pas l'école inclusive*, en Guido Guevara, S. (comp.), *Integración-Inclusión ¿Cuáles intervenciones educativas?*, Memorias del Primer Coloquio Internacional Integración Inclusión, junio 12 y 13 de 2014, Bogotá, UNP-URCA.
- Vincent, G.
1994 *L'éducation prisonnière de la forme scolaire : scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses universitaires de Lyon, Lyon.

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN PROBLEMA HISTÓRICO

Adriana Puiggrós

La cuestión de la inclusión educativa forma parte de los debates actuales, en momentos en los cuales las políticas de mercado aplican medidas de regulación de la educación que afectan los derechos alcanzados por los pueblos, durante más de dos siglos de luchas. En América Latina gobiernos democráticos y gobiernos nacionalistas populares profundizaron programas educativos en línea con el reconocimiento del derecho universal a la educación. «Inclusión» fue un significativo distintivo de sus políticas educativas y una metáfora en los discursos populares. «Inclusión» es un término que ha sido usado de manera exhaustiva por distintos sectores, vaciándolo de cualquier contenido esencial para adquirir interpretaciones y servir a usos diversos.

En los últimos años se está produciendo un proceso regresivo, que a la vez se refleja en una política educativa inédita. Esta cuestiona la inclusión de grandes sectores de la población, así como los sentidos de este término, pues la aplicación de los derechos sociales universales pasa por una crisis profunda. La particularidad es el deslizamiento de la dirección de la educación hacia un nuevo sujeto que son grandes corporaciones, así como su globalización. Así es que en la historia de la educación ya es necesario agregar a las parejas familia-Iglesia, Estado-Iglesia y Estado-pueblo, que se sucedieron y parcialmente se superpusieron, al «tándem» corporaciones-gobiernos. Estos últimos abren las puertas de los sistemas de educación pública al libre mercado, que también invade instituciones privadas

tradicionales con sus productos o las adquiere para insertarlas a redes internacionales que lucran con la educación.

La discusión sobre los alcances de la categoría «inclusión» tomó nuevas características, al ser llevada al extremo su deslegitimación en nombre de la calidad de la enseñanza. Sin embargo, no podemos negar que, tanto en las políticas liberal-democráticas como nacionalistas populares, la «inclusión» tiene complejidades y contradicciones teóricas y prácticas. Analizarlas resulta de interés por varias razones, entre otras porque es en las insuficiencias de las políticas de inclusión donde se apoya el mercado –en particular las corporaciones informáticas– para desgastar la opinión pública, que en nuestro país había sido tradicionalmente favorable, en su gran mayoría, a las políticas inclusivas. La preferencia por la selectividad residió en las clases privilegiadas que, en sus diferentes composiciones a través del tiempo, mantuvieron posturas elitistas imbuidas de un fundamental neodarwinismo de antigua herencia.

EDUCAR SIN PROMESAS

Es cierto que impactan las palabras de Néstor García Canclini cuando califica al «mundo entero como lugar extraño» (García Canclini, 2014) y

a Noam Chomsky (2017), cuando mira la locura de la humanidad y dice «triste especie».

Empero creo que se agrega otro fenómeno que debemos tener en cuenta. Ocurre que estábamos acostumbrados a tener el respaldo de los grandes relatos que nos describían bastante detalladamente el futuro de la humanidad. Las religiones y el progresismo iluminista nos dieron seguridades. Este último, tanto en su derivación liberal como marxista, prometió alcanzar la estabilidad y el bienestar social. Pero múltiples factores han reducido el alcance de esos relatos, introduciendo fuertes interrogantes e inseguridades. La inevitabilidad de la contingencia pasó a ocupar un lugar entre las preocupaciones de las personas. Para políticos e historiadores, la relación entre lo necesario y lo aleatorio está plena de interrogantes. Por eso vale la pena analizar los avatares de la «inclusión», así como las distintas configuraciones que podría adquirir en el futuro en pos de la justicia social.

Es probable que al asumir esta tarea (como la de deconstrucción de las más fuertes metáforas que afectan al discurso pedagógico) debamos tener en cuenta las siguientes palabras de Jacques Derrida: «El porvenir solo puede anticiparse bajo la forma del peligro absoluto. Rompe absolutamente con la normalidad constituida y, por lo tanto, no puede anunciarse, presentarse, sino bajo el aspecto de la monstruosidad».

Sin embargo, en un acto de rescate de la racionalidad (como señala el prologuista de la edición en español de su libro *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*), Derrida escribe: «La racionalidad [...] que dirige la escritura así ampliada y radicalizada, ya no surge de un logos, e inaugura la destrucción, no la demolición, sino la des-sedimentación, la deconstrucción de todas las significaciones que tienen su fuente en ese logos. En particular la significación de la verdad» (Peñalver Gómez, 1989: 27).

Quizás por una deformación profesional, regresaré al sentido de las anteriores referencias después de dar una vuelta por la historia de nuestro sujeto, en este caso la inclusión-exclusión, sujeto que podría ser también los excluidos-incluidos, o las políticas del centroizquierda y el nacionalismo popular *versus* el neoliberalismo.

LA «INCLUSIÓN» EN EL CONTEXTO DE LA «EDUCACIÓN COMÚN»

Durante los años previos a la organización del sistema escolar en la Argentina, en la primera mitad del siglo XIX, varios «caudillos» o sea dirigentes políticos de los habitantes del interior del país, estuvieron ávidos de incluir en sus provincias el sistema Lancaster, que se mostraba como un adelanto para la enseñanza de amplios grupos de alumnos. Asimismo, muchos otros países latinoamericanos adoptaron el método Lancaster por algún tiempo. En la historia quedó una sola voz que rechazaba la propuesta, la del venezolano Simón Rodríguez, maestro de Bolívar, quien bregó por una organización sustentada en los pobres, los negros, los indígenas, los marginados.

Cuando se estabilizaron gobiernos liberales y dictaron las leyes educación, la opción elegida no fue el método Lancaster ni la versión de la educación popular propuesta por Rodríguez. Los políticos e intelectuales liberal-conservadores admiraban los sistemas educativos francés y prusiano, y el reformismo norteamericano de Horace Mann. Todos tenían que tomar medidas destinadas a la instrucción del conjunto social para elevar a sus jóvenes países a la categoría de naciones en condiciones de comerciar e interactuar culturalmente con las potencias a las cuales quedaron subordinadas después de la independencia de España. Nuestros dirigentes, admiradores de las culturas europeas y norteamericana y despreciativos de la población a la cual denominaron «bárbara», racistas, entendieron que, pese a esa postura, debían construir un sistema de educación que abarcara a toda la población, como condición para la unidad de sus naciones y el sustento de la clase social a la cual respondían. Se trataba, pues, de «incluir».

La legislación liberal estableció la educación común, gratuita, obligatoria y en algunos países laica, y asignó al Estado la responsabilidad principal de su financiamiento y gestión, sin excluir a establecimientos privados. El sistema de educación común contendría a todos los habitantes con la finalidad de homogeneizar las bases de su cultura, en particular su lengua y su formación política. Se trataba de convertir a los individuos en ciudadanos o sea en sujetos de la sociedad política (en el sentido

de Gramsci). La decisión de «incluir» estaba presente en todo el espectro liberal, y los instrumentos para lograrlo fueron la obligatoriedad y la gratuidad de la educación básica. El laicismo, en cambio, fue materia de discusiones que circunscribieron esta categoría a la cuestión de los privilegios respecto al poder educativo de la Iglesia o del Estado, y al tema de la enseñanza de la religión, dejando de lado el concepto más amplio, que se refiere a la delimitación de espacios donde sea posible la concurrencia pacífica de lenguas, rituales, creencias, e ideas distintas.

En la Argentina, los enfrentamientos entre los liberales y la Iglesia se acentuaron por el desembarco de inmigrantes europeos que participaban de otros credos. La ley de educación común 1420 de 1884 inscribió una solución parcial, pero que fue la que habilitó que se enseñara religión en las escuelas, aunque solo antes y después de las horas de clase, por los ministros de cada culto. No puso ninguna restricción a la presencia de la iconografía católica en las aulas, ni a la introducción de enunciados religiosos en el discurso docente.

Así como en los hechos la escuela pública dio lugar a una única religión, también lo hizo con relación a la lengua. La obligación de abandonar la lengua madre para incluirse en su nueva sociedad no rigió solamente para los inmigrantes europeos sino, como venía sucediendo desde la época de la conquista, para los alumnos provenientes de las comunidades autóctonas. La escuela no exigía solamente que se hablara en español, sino en una jerga almidonada que se alejaba del habla cotidiana. El lenguaje de los rituales nacionales fue un organizador importante de la comunidad educativa que impregnó a las familias, incluyéndolas en actos públicos y en la revisión de los cuadernos de clase que cumplían el rol de mensajeros cotidianos de preceptos morales y normas de comportamiento, exigiéndoles que sus hijos y ellas mismas se adaptaran a la disciplina escolar. La extraordinaria invención del viejo Comenio y la creencia en la inefabilidad del progreso ayudaban a que los familiares se sintieran crecer con el pasaje de sus hijos de un grado al siguiente, permitieran que el horario escolar organizara sus vidas, aceptaran la palabra del maestro como el *apóstol del saber*.

La educación común se consolidó con inclusiones y exclusiones. No todos los sujetos ni todos los registros culturales tuvieron lugar en ella.

Avanzó de manera desigual en Latinoamérica, pero no debe olvidarse que en todos los países fue indispensable para la consolidación nacional, así como en todas las sociedades modernas. Las experiencias socialdemócratas europeas, libertarias y anarquistas no escaparon a las reglas básicas de la educación escolarizada.

DETENGÁMONOS EN EL TÉRMINO «COMÚN»

Empero, el término «común» merece detenernos para analizarlo. Siguiendo los sugerentes cuestionamientos de Graciela Frigerio (2008: 239-245) a la noción de «lo común», cobra fuerza preguntar «¿cuál?, ¿quién?» en el intento de Domingo F. Sarmiento de lo común, para quien no se trataba de un *a priori* sino de un proyecto. En América Latina había que crear la población; en eso coincidía con Juan B. Alberdi, pero a él le interesaba más el tejido cultural que la economía. Quería superponer lo común a lo universal, entendido este último también como una manera de ser del colectivo a construir, pero esperanzado en la norteamericanización global. Un «iluminado», como diría Ricardo Rojas; casi un profeta, podríamos ironizar con amargura en el siglo XXI.

En las décadas de 1960 y 1970 comenzaron duras críticas al sistema escolar y en particular a la educación común. La sociología de la educación francesa y el asombro de los sociólogos estadounidenses al descubrir las fallas profundas de su sistema de educación, abrieron el camino del «reproductivismo» (corriente que puso en discusión en el terreno internacional los límites del sistema de educación común), y luego el de la «pedagogía crítica». Entre nosotros, categorías como desgranamiento, abandono, escuela desertógena, exclusión, ingresaron a las discusiones académicas. Entretanto, Paulo Freire, a partir de su trabajo con los campesinos de Recife, aunque sin descalificar a la escuela, escribía en un lenguaje que remite a la educación popular ansiada por Simón Rodríguez, e Ivan Illich pronunciaba un discurso desde los balcones del Palacio Quemado de La Paz, exhortando a los maestros a que abandonaran a la escuela, «esa vieja y gorda vaca sagrada».

Ubicándonos en otro ángulo, encontramos que desde el gobierno de Lázaro Cárdenas en México hasta los recientes nacionalismos populares

de varios países de nuestra región, se realizaron programas educativos que atendieron los derechos de millones de personas. La inclusión de las culturas populares fue uno de los signos distintivos de la mayoría de sus políticas educativas. Probablemente el gobierno de Evo Morales es el que más se ha acercado a revertir los signos dominantes de la antigua escuela común, al avanzar en articulaciones entre la cultura escolar y las culturas pedagógicas populares. En términos generales las demás experiencias de gobierno desarrollaron circuitos educativos paralelos y tuvieron grandes dificultades para impactar en el sistema tradicional. En este último se agregaron contenidos y lenguas populares con distinto grado de dificultad.

LA «INCLUSIÓN» DURANTE LOS NACIONALISMOS POPULARES EN LA ARGENTINA

En el caso particular de la Argentina, los gobiernos de Juan D. Perón entre 1946 y 1955 y en 1973, se destacaron por facilitar y promover la concurrencia a las escuelas públicas de los trabajadores más humildes y de quienes inmigraban desde el interior del país a las grandes ciudades. Hicieron programas culturales y deportivos destinados a los niños y jóvenes de esos sectores. El discurso liberal siguió presente en las escuelas pese a la introducción forzada de la iconografía peronista. El sistema creció de manera significativa. Fue una de las épocas de mayor auge de la educación común.

Desde 2003 los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina F. de Kirchner pusieron en marcha una política educativa orientada fuertemente hacia la inclusión. El término había enriquecido su significado y ahora se refería a nuevos sujetos cuya marginación no pasó inadvertida sino que se consideró normal, en tiempos anteriores. Ahora se los reconocía como sujetos de derecho. Así es que no solo se fortaleció la inclusión de las mujeres, sino que adquirió legitimidad la de los diversos géneros, las comunidades aborígenes, las personas con capacidades especiales y quienes habían fracasado en los estudios. Claro está que fueron expresadas viejas resistencias de docentes y familiares a incluir o incluirse junto al diferente, a entender la escuela como un espacio de encuentro antes que

de selección social. También surgieron nuevas maneras de entender lo grupal, de concebir la asociación, más por parte de los docentes que de los padres y madres.

Un ejemplo significativo de avances positivos y dificultades es el programa FinEs. Elaborado con el objetivo de facilitar que los jóvenes y adultos no abandonaran el secundario, el FinEs hizo pie en las organizaciones sociales populares y en escuelas de barrios populares. Su intención era llegar adonde están las personas y adaptar la organización de la enseñanza y el aprendizaje a sus posibilidades. Es mi opinión que, en dirección a empoderar a quienes la inconclusión de la secundaria produce otras múltiples exclusiones sociales, es necesario utilizar criterios que eximan a ese nivel del objetivo tradicional de transmitir una cantidad de contenidos que deberían ser revisados también respecto a la escuela secundaria corriente. No se trata de enseñar solamente saberes «útiles» sino de dar acceso a claves de la cultura y producir la reconexión de los estudiantes con la lectura, la escritura, la historia en la que están insertos y el pensamiento crítico. Ello incluye, claro está, materias como construcción de ciudadanía, educación sexual, informática y el agregado optativo de talleres de capacitación laboral. Aproximadamente tal fue la orientación del FinEs.

En pocos años, más de medio millón de personas terminaron el secundario en ese programa. Sin embargo, su impacto sobre la educación secundaria tradicional fue escaso o nulo. Esta perdió alumnos en sus escuelas para adultos, a favor del FinEs, y muchos de sus docentes vieron con escasa predisposición su propuesta, especialmente cuando se desdobló entre el anterior programa de término de la secundaria y un segundo destinado al cursado completo de ese nivel, que presentaba más problemas.

Para que el FinEs hubiera sido realmente inclusivo faltó tiempo, pero debemos señalar las articulaciones que se deberían haber producido, o comenzado a aplicar en los años presentes, de haber continuado la política popular.

Los problemas de la educación secundaria debieron haber sido encarados de manera integral. Sin duda ahí reside el nudo gordiano de la educación obligatoria y superior. Al mismo tiempo que se sostenía el FinEs, debieron haberse comenzado reformas en los colegios secundarios que

afectarán su concepción curricular, disciplinaria, la organización del trabajo de los docentes y los proyectos institucionales. Y planificarse puentes desde ambos lados: el FinEs debía desembocar de manera clara y legítima en la educación formal, y esta última, incorporar los misterios por los cuales aquel programa fue sentido como propio por muchas personas. Evitar toda jerarquización entre las distintas modalidades de cursada.

La expansión escolar puede motivar un tipo de inclusión de corto alcance si no garantiza la continuidad de los estudios y la posibilidad de graduación de todos. El sistema educativo requiere cambios cualitativos importantes entre los cuales la relación entre igualdad y diferencia, inclusión selectiva, homogeneizadora o articuladora de diferencias, convoca a una profunda reflexión. Ciertamente es que el educador y el educando establecen una relación donde sus posiciones son diferentes, y esa diferencia es la que hace posible el proceso educativo. Si fueran clones, no habría nada para intercambiar ni voluntades distintas sino únicamente analogía. Son las diferencias, vista la humanidad en su conjunto, las bases del aporte de saberes, gustos, recuerdos, miedos, mandatos, comunicados de unos a otros. Pero lo que es innecesario es que la diferencia sea definida por un educador colonizador que niega la palabra al educando. Ese tipo de vínculo, al que Paulo Freire llama «bancario» fue la convicción de las generaciones que construyeron y gestionaron el sistema escolar argentino, y también su herencia. La educación fue concebida como colonización del otro. El otro social, étnico, genérico, cultural, político y generacional.

Hice esas aclaraciones para sostener unas palabras optimistas sobre el carácter intrínsecamente humano de la diferencia, frente al carácter innecesario de la injusticia. De donde surgen como preguntas si es posible una relación pedagógica en la cual educador y educando no sean diferentes, o bien si la desigualdad cultural (he dicho desigualdad y no diferencia) es necesaria para educar-educarse. Esa era una de las grandes dudas de Sarmiento, originada en parte por su falta de convicción en las bondades de la humanidad, en su enojo con la sociedad, y en su adopción del concepto iluminista de progreso.

La educación subordinada al mercado salvaje no está interesada en el progreso, en el sentido general con que lo definió el antiguo liberalismo. La desigualdad es una de sus reglas. La «distinción» definida por Pierre

Bourdieu se profundiza y cobra sentidos más aproximados al mundo de Robert Orwell. La utopía de Ivan Illich es asumida por los cultores de la desescolarización, renunciando a transformar la herencia escolar, y descartando ambas metáforas: la educación común y la versión que resulta de su deslizamiento, la inclusión. ¿Es nuestra tarea demoler la educación moderna, o introducirnos en sus significaciones, en sus metáforas, tratando de entender dónde estamos parados?

Apostando a un futuro posible pese a la opacidad de las predicciones, podemos aportar a desentrañar, al menos en el registro pedagógico, las dificultades para formar a una y otra generación no solamente en la democracia y la justicia social sino, por cómo está el mundo, así a secas, para formarlas. Y también con un objetivo más modesto: para realizar los cambios en el antiguo sistema de educación moderna, sin entregarlo a las aguas turbias del mercado. En la historia siempre hubo más de una solución posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chomsky, N.
2017 *Porque lo decimos nosotros. Ideal democrático, estrategias de poder y manipulación en el siglo XXI*, Paidós, Buenos Aires.
- Peñalver Gómez, P.
1989 «Introducción» a Derrida, J., *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora*, Paidós, Barcelona.
- Frigerio, G.
2008 «Obstinaciones duraderas», en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*, Del Estante, Buenos Aires.
- García Canclini, N.
2014 *El mundo entero como lugar extraño*, Gedisa, México.

Eje 1

Imaginarios, concepciones y representaciones sobre la otredad en la educación

Coordinadores:

Sandra Guido (UPN), Laura Mombello (Unipe), Edna Patricia López (Cinde) y Gabriel Lara Guzmán (UPN)

PRESENTACIÓN

Laura Mombello

La escolarización de las poblaciones como política de estado, más allá de la diversidad de los sistemas y la variabilidad del período establecido como obligatorio en los distintos países, históricamente ha implicado tomar decisiones frente a la heterogeneidad de los sujetos a educar. Desde las últimas décadas del siglo pasado el reconocimiento de las diferencias (sociales, culturales, etarias, sexuales, étnicas, lingüísticas, marcadas por las discapacidades, entre otras), y el desafío que este reconocimiento implica para el ámbito educativo, adquirió particular relevancia.

La primacía de la idea de inclusión ligada al ámbito educativo (con el consecuente desplazamiento de las ideas de asimilación primero e integración después), apunta a dar cuenta de un movimiento en el que queda del lado de los Estados articular acciones educativas que contemplan la diversidad de las poblaciones que asisten a sus escuelas (Ainscow, 2001). No obstante la inclusión educativa puede ser entendida de muchas maneras, los modos en que se promueve la inclusión en cada caso está directamente relacionado con las representaciones sociales de los “otros” (es decir, las representaciones construidas sobre aquellos a los que se “marca” como diferentes) y con ciertas concepciones sobre el reconocimiento y la inclusión. Estas representaciones y concepciones trabajan sobre presupuestos de justicia, de construcción de lo común y de ejercicio de la ciudadanía se-

riamente cuestionados. Así, los debates sobre la educación inclusiva centrados en cómo incorporar a estudiantes diferentes en aulas de escuelas comuneterminan en ocasiones soslayando las estructuras económicas, culturales y políticas que sostienen imbricadas las desigualdades y las diferencias (Fraser, 2006).

Los problemas abordados en este eje se corresponden más con el análisis de los dilemas y complejidades que supone una educación inclusiva, que con la descripción de estrategias para la incorporación efectiva de la diversidad en las aulas. Estos análisis son deudores de importantes desarrollos teóricos como el de los estudios sobre identidad/alteridad, las teorías feministas, las teorizaciones sobre el Estado, las teorías del reconocimiento y los DisabilityStudies, también los estudios en clave de clase social y de agencia colectiva se ponen en juego a la hora de indagar sobre las implicancias de la otredad en el campo educativo. Conceptualmente, las desigualdades devenidas de la interseccionalidad entre clase, género, raza, etnia, discapacidad, entre otras dimensiones, (Crenshaw, 1994) constituyen una herramienta heurística relevante para la comprensión de las cuestiones que se trata de abordar.

Los aportes de las autoras y los autores buscaron desagregar las cuestiones implícitas en las problemáticas planteadas en el eje desde distintas perspectivas.

PRESENTACIÓN

Algunos trabajos se centraron en las discusiones y tensiones conceptuales que se expresan en distintas prácticas educativas que se proponen inclusivas. Es el caso de los escritos de Sebastián Abad, Héctor Arrese Igor, Marcelo Antonelli, Vera Waskman y María Laura Diez. Así, la noción de inclusión subyacente en el campo de la formación donde el Estado resulta central es trabajada por Sebastián Abad. Mientras que Antonelli parte de Deleuze para proponer una lectura posible del tratamiento del otro en el ámbito educativo desde la revisión del concepto de “minoría”. Por su parte Héctor Arrese Igor repasa los debates suscitados alrededor de la teoría del reconocimiento revistando las propuestas de Charles Taylor y Axel Honneth. Vera Waksman, del mismo modo que sus colegas, toma las discusiones propias del ámbito de la filosofía política para reflexionar sobre las problemáticas de la educación inclusiva y, retomando a Philippe Meirieu y Jacques Rancière, se pregunta por el problema de la transmisión vinculado con la inclusión. Partiendo de otros paradigmas y enfoques María Laura Diez, retomando las referencias teóricas socioantropológicas, propone recuperar los estudios sobre el concepto de interculturalidad para analizar las dinámicas de inclusión-exclusión educativa.

Estas dinámicas, sin embargo, responden a contextos específicos, propios de cada país y localidad, revelan problemáticas educativas recortadas y conceptualizadas de muy distinta manera cuando se trata de configurar otredades; los modos en que se expresan estas problematizaciones son, además, resultado de procesos de larga duración. Los trabajos de Anderson Araújo-Oliveira y Catherine Poulin, Pablo Astudillo Lizama, Sandra Guido Guevara y Carolina García Ramírez, María E. Martínez, Gabriela Novaro, Sofía Thisted, y Alicia Villase ocupan de dar cuenta de la complejidad de estos procesos. Sofía Thisted recorre la escolarización en Argentina desde fines del siglo XIX hasta inicios del siglo en curso para analizar las tensiones entre igualdad-desigualdad y entre homogeneidad-reconocimiento en perspectiva histórica. En un registro distinto, la diversidad cultural en Quebec es el punto de partida desde el que Anderson Araújo-Oliveira y Catherine Poulin reflexionan sobre su tematización e incorporación en el programa de enseñanza de las ciencias humanas y sociales en la escuela

la primaria. Resulta interesante el contrapunto entre el caso de Quebec y el caso trabajado por Gabriela Novaro, ella propone revisar el modo de procesar la alteridad en las escuelas argentinas teniendo en cuenta la presencia de migraciones latinoamericanas y sus expectativas respecto de su propia formación. El impacto en los procesos educativos de los desplazamientos, en este caso de poblaciones originarias, desde zonas rurales hacia las periferias urbanas es el problema que aborda el texto de Sandra Guido Guevara y Carolina García Ramírez; ellas estudian las transformaciones y adaptaciones de los sistemas de crianza del Pueblo Embera residente en la ciudad de Bogotá. La inclusión educativa como paradigma busca contemplar el tratamiento de diversidades de muy distinto tipo, por lo que requiere de una reflexión que tome distancia de todo sesgo reduccionista, sobre este punto trabaja el artículo de María Martínez reponiendo los aportes de los estudios sobre discapacidad y de la teoría feminista para pensar los problemas educativos. Pablo Astudillo Lizama recorre, precisamente, los dilemas ante el tratamiento de la diversidad sexual en las escuelas católicas de elite en Chile a través de la presentación de un estudio de caso en el que se pregunta por los efectos de la individualización y los procesos de normalización de ciertas conductas sexuales. El lugar de las elites en la clasificación y jerarquización de las diferencias es el núcleo de análisis que propone abordar Alicia Villa, su trabajo llama la atención sobre los dispositivos de enseñanza utilizados en las escuelas de elite para construir la distancia social, cultural y moral entre los distintos sectores sociales.

De esta manera, el conjunto de artículos reunidos en este eje despliegan, desde diferentes enfoques, las diversas dimensiones y dilemas que presenta el tratamiento de la otredad en el campo educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M.
2001 *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Narcea, Madrid.

Crenshaw, K.

1994 «Mapping the margins. Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color», en Fineman, M., Mykituk, R. (Eds.) *The Public Nature of Private Violence*, Routledge, Nueva York, pp. 93-118.

Fraser, N.

2006 *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*, Morata, Madrid.

¿DÉMOS O ÉTHNOS? UN APORTE CONCEPTUAL A LA NOCIÓN DE INCLUSIÓN

Sebastián Abad

RESUMEN: El presente trabajo intenta reconstruir en términos generales la noción de inclusión y sus presuposiciones conceptuales, particularmente en el plano de la formación, desde un punto de vista filosófico-político y normativo. Para hacerlo, toma como punto de partida y referencia la centralidad del Estado y su responsabilidad primaria en la formación, así como la idea de democracia. Discute la noción de homogeneidad como fundamento de la igualdad democrática a partir de la crítica de Slavoj Žižek a la izquierda radical y de las objeciones de Chantal Mouffe a Carl Schmitt sobre la tensión entre liberalismo y democracia.

PALABRAS CLAVE: inclusión, Estado, igualdad, homogeneidad, diversidad

I. INTRODUCCIÓN

Quisiera comenzar con unas preguntas ordenadoras:

1. ¿Qué es incluir?
2. ¿Es invitar a otro a un lugar para que permanezca como huésped?
¿O que se afinque como un lugareño?

3. ¿Es una invitación que incorpora e integra al extranjero o al excluido a una vincularidad específica? ¿O ha de dejarlo intocado y debe hacerlo? ¿Es este «no has de tocarme» una forma de reconocimiento?
4. ¿Es el reconocimiento un dejar hacer y un dejar ser la diversidad o un trabajo sobre las diferencias?
5. ¿Qué es el objeto de reconocimiento: el sujeto mismo, la diferencia, la diversidad?
6. ¿Es lo mismo diferencia y diversidad?

Estas preguntas valen como objeto filosófico abstracto. Pero intentaremos hacer el ejercicio de tomarlas asimismo de modo histórico: como interrogantes que una época (la nuestra) planteó y plantea, y cuyo abordaje requiere tematización conceptual. Y lo requiere en gran medida porque el vocabulario específico en que se formulan las intervenciones estatales circula en conversaciones y foros muy heterogéneos, pero también proviene de espacios y conversaciones diferenciadas. El desgaste que este recorrido trae consigo erosiona en ocasiones el sentido político-institucional y polémico de la intervención estatal y asimismo enerva la potencia del vocabulario político en que las intervenciones se basan.

La discusión que queremos plantear, además de esquemática, es acotada en dos sentidos. En primer lugar, porque solo se va a centrar en los fundamentos filosóficos del vocabulario estatal ligado a la formación en general, mas no en el uso concreto y en las diversas mediaciones hermenéuticas ínsitas en el proceso de apropiación y de lectura. Por otra parte, nuestro planteo es acotado en un segundo sentido: no intentará responder las preguntas enumeradas al principio, sino construir un camino para responder las preguntas 1-3. Para allanar el camino se pondrán en juego los otros interrogantes; pero no serán elucidados, sino que solo enriquecerán el planteo de nuestro problema.

El interrogante que organiza el trabajo es el siguiente: si la inclusión (en el plano de la formación) es un mandato estatal cuyo fundamento reside en la idea de democracia y su concepto de ciudadanía,¹ ¿cuál es en general la forma de ese proceso (pregunta 2) y cuál es la presuposición que se realiza sobre la identidad política de los que son trabajados por él (pregunta 3)? No ensayaremos una respuesta sociológica sobre lo que sucede efectivamente con la inclusión vía formación, ni un análisis politológico sobre el diseño de la política estatal en general y la política educativa en particular. Se trata más bien de una reconstrucción y discusión de los conceptos políticos generales que forman parte de la constelación de «inclusión». Para intentar responder los interrogantes arriba señalados, reconstruiremos y comentaremos dos discusiones filosóficas contemporáneas bastante conocidas. Una de ellas es el balance de Žižek sobre un conjunto de aportes filosóficos que impugnan el multiculturalismo.² La otra discusión consiste en la evaluación que realiza Mouffe del concepto de «homogeneidad» presente en la *Doctrina de la constitución* de Schmitt.

1. La noción de justicia, que algunos utilizan como punto de tensión para criticar la desigualdad, oficia muchas veces de excusa para la crítica del Estado en sus diversas formas, pero en particular para un rechazo ontológico y mesiánico en sentido político: es decir, como usurpador de una espontaneidad popular no representable jurídicamente. En este trabajo partimos de la premisa contraria, a saber: una posición estatalista para la cual no hay unidad política sin representación y, por ende, no hay un sujeto político *pueblo* al que se pueda invocar en contra del Estado o del gobierno.

2. Solo abordamos aquí la discusión presente en Žižek (1999), mas no su continuación en Žižek *et al.* (2000b).

II. ŽIŽEK Y LA SUBJETIVACIÓN

En su libro *El espinoso sujeto*, acaso el más ceñido a la temática filosófica,³ Žižek se ocupa de pasar revista a un movimiento filosófico cuyo punto común consiste en el rechazo del multiculturalismo en su expresión anglosajona, en especial norteamericana. El autor esloveno incluye en este espacio a intelectuales como Badiou, Rancière, Laclau, Balibar, etc., en razón del intento que estos realizan de superar el particularismo multicultural. El multiculturalismo es particularista porque renuncia, a la sombra de la filosofía posnietzscheana, a afirmar universales de ninguna clase, sean estos la sociedad, la humanidad u otros. Menos aún, desde luego, la Nación o el Estado. Al mismo tiempo, la fragmentación en clave culturalista que este razonamiento produce no es visualizada como un problema o dificultad de las sociedades contemporáneas, sino como su condición general histórica de funcionamiento. Según estas premisas, la prohibición conceptual y política de postular un centro privilegiado (político o epistemológico) acerca el multiculturalismo al relativismo o, al menos, al particularismo extremo.

II.1. La ambigüedad política del izquierdismo marginalista⁴

De modo sucinto, el multiculturalismo consiste en un particularismo de identidades colectivas (un agregado de partes) subordinadas a un

3. Žižek, 1999: 12: «Si bien el tono básico de este libro es filosófico, constituye ante todo una intervención política comprometida, que encara la cuestión candente sobre el modo de reformular un proyecto político izquierdista, anticapitalista, en nuestra época de capitalismo global y su complemento ideológico, el multiculturalismo liberal-democrático».

4. ¿Qué hacer? A juzgar por el argumento, Žižek mismo utiliza el término, seguramente inspirándose en el *Qué hacer*: «Lo que nosotros decimos es entonces que la negativa radical marginalista [*marginalist*, es decir: no maximalista] a asumir la responsabilidad del poder (en términos lacanianos: su demanda oculta de un amo, demanda que toma la forma de provocación pública; véase el diagnóstico de Lacan acerca del carácter histórico de la rebelión estudiantil de Mayo del 68) es estrictamente correlativa (o la contrafaz) del vínculo oculto del poder con su suplemento obsceno renegado» (ibíd.: 235).

universal que, por principio, les hace violencia al ocultar al menos dos dimensiones: 1) El derecho a la existencia, entendida como derecho a existir más plenamente, sin obstáculos y opresión, de la parte (en nuestro caso, la identidad). 2) La falta de derecho del todo (o del universal) a existir del modo en que lo hace, es decir: como usurpador, supuestamente más elevado y cualitativamente distinto de las partes que se le subordinan.

En Estados Unidos el multiculturalismo también se denomina *identity politics*, y su concepto central es el de reconocimiento. Desde luego que se trata de identidades «especiales»: minorías étnicas, sexuales, religiosas y grupos sociales marginados. Estos grupos pueden ser desde los kurdos hasta los LGTBIQ, desde los (cristianos) coptos hasta los jóvenes.⁵ Es en razón de esta marginación que el arquitecto holandés Rem Koolhaas ha afirmado que la noción de «identidad» es, en el marco de la *identity politics*, la comida basura de los que no tienen derechos o, traduciendo con cierto forzamiento, carecen de franquicia (derecho a votar en sentido sustantivo y poder para acumular en sentido de no tener *tradedemark*).⁶ También de este modo ve Žižek al particularismo multicultural, al cual –sostiene– debe oponerse un universalismo de izquierdas. La izquierda de los noventa y comienzos del 2000, particularmente los autores mencionados más arriba, constituye un intento de pensar una universalidad no sustancialista. «Sustancialismo» significa, para un gran número de pensadores contemporáneos, la idea de que las prác-

ticas sociales (incluso el conocimiento) y las identidades son explicables a partir de un fundamento que se sustrae a la historicidad. Así, por ejemplo, la justificación kantiana del conocimiento es sustancialista, en cuanto sustrae de la historia la subjetividad trascendental, es decir: el punto de apoyo del conocimiento humano en sus diversas formas.

El intento de superación del multiculturalismo que esta izquierda emprende se traduce, en sus diversas formas, en una respuesta universalista y subjetiv(ist)a. Por el énfasis en la subjetividad, se evita el objetivismo y el sustancialismo. El camino del universalismo expresa el intento de superar el particularismo identitario, colocando un movimiento tal en los particulares que transforma la particularidad en universalidad. Ese movimiento de supra-particularización y des-identificación es el momento universalista de la subjetivación política. Procedo entonces a anotar algunas líneas de argumentación de Žižek sobre lo político como subjetivación en la izquierda radical posestructuralista.

Según Žižek, la izquierda no puede renunciar a la universalidad para combatir al capitalismo. El capitalismo es un sistema opresivo que asigna lugares en función de un concepto no-político e «injusto» de igualdad. Por qué el concepto es no-político lo veremos cuando reseñemos la posición de Mouffe. En qué medida es la igualdad injusta puede pensarse a partir de la relación del vector dominante de la igualdad (la participación en el mercado de trabajo) y la indignidad de modos de vida que no obstante esta igualdad trae consigo. El capitalismo puede asimismo captar, domesticar y utilizar a su favor el potencial disruptivo de los particulares. Un ejemplo de ello sería (Žižek no da el ejemplo, pero bien podría hacerlo) el rap como movimiento contestatario, transformado hoy en día en inquilino rico y acomodaticio del mercado de la música.

Una política de izquierda, si quiere ser emancipatoria, no puede entonces ser una política del reconocimiento. Ello supondría bendecir con una acreditación la búsqueda de un lugar bajo el sol del capital que sea funcional al orden. En condiciones capitalistas, tener un lugar es ser un particular identificable, una identidad social. Afirmar una identidad social o reclamar reconocimiento sería entonces, en lugar de buscar justicia, justificar la opresión. Una política emancipatoria es, entonces, lo

5. En los estudios argentinos sobre la condición juvenil se utiliza muchas veces el concepto de subjetivación en un sentido contrario al que aquí se presenta. Eso sucede particularmente con las perspectivas culturalistas, quienes se pronuncian a favor de afirmar identidades particulares frente a la homogeneidad del universal. Subjetivarse es entonces asumirse como lo que ya se es, pero de modo asertivo. Pensemos por ejemplo en las diversas formas a-normativas (o «bobas») de la autenticidad. Si digo «villero», «grasa» o «joven delincuente», de modo *wertfrei*, estigmatizo una realidad social. Si, en cambio, la ensalzo, la deigo intacta, pero la «reconozco»: los valores villeros, los «consumos alternativos» (de textos e imágenes), la «subjetividad juvenil», etcétera.

6. Koolhaas, 2002: 175: «*Identity* is the new junk food for the dispossessed, globalization's fodder for the disenfranchised... If space-junk is the human debris that litters the universe, Junk-Space is the residue mankind leaves on the planet».

contrario de la lucha por el reconocimiento: es la lucha por *desorganizar* la lógica del reconocimiento. En esta conceptualización, los términos «lucha/disrupción», «política» y «subjetivación» se vuelven sinónimos. Lo político nada tiene que ver entonces con el Estado y las instituciones, sino con un movimiento a contrapelo de lo instituido. Planteo a continuación una secuencia esquemática sobre el concepto de lo político entendido como *politización*:

1. Involucra un vínculo conflictivo entre lo subjetivo (destituyente) y lo identitario (instituido).
2. En ese sentido, la política es un género de su propia especie. Dentro de lo político hay una división interna de lo político auténtico (universalizante) y lo instituido (identificante).
3. Al mismo tiempo, la política (o la politización) es paradójica: su éxito es su fracaso. La condición o elemento de la subjetivación es la subversión. Si esta es total y completa, se acaba la historia o se congela en lo instituido. La totalización del momento subversivo nos dejaría a las puertas de un nuevo orden.
4. La paradoja se expresa del siguiente modo: la politización y la subjetivación *tienen necesidad* de lo instituido para escandalizarlo o conmoverlo. La politización es una reacción frente a ese orden, pero no su *sustitución o superación*. Politizarse o subjetivarse es activar una diferencia interna a la totalidad, pero no destruirla por completo. Politizar es diferir y destotalizar.

Esta lógica «histórica» que difiere (la satisfacción o estabilización), que se realiza como intervención marginalista (es decir, diferente de la *maximalista*), supone o está dirigida a un poder al cual desafía. Asumir la responsabilidad del poder (instituir e identificar) es, diría Rancière, un ejercicio policial (1995: 43 y ss.). Lo policial, un término de una complejísima historia conceptual y semántica, es el camino de la reproducción de lo instituido. Esta reproducción no puede ser, por definición, política pues se reduce a administrar lo existente o instituido. Llevando las cosas al extremo, el militante es histérico y el amo es policía. Dice Žižek:

Los abogados de lo político en tanto opuesto a lo policial no toman en cuenta el exceso inherente al amo que sostiene el *service des biens*: no tienen conciencia del hecho de que lo que ellos combaten, aquello a lo que provocan con su demanda incondicional, *no es* el «servicio de los bienes», sino la responsabilidad incondicional del amo (1999: 237).

Para Žižek, la subjetivación política entendida como la izquierda radical solo conmueve y conmociona lo identitario, pero solo eso; se enamora de su propio movimiento de provocación sin poder aducir una estrategia que lo sostenga. Lo que este pensamiento no puede confesar es el siguiente dilema: o bien la politización jamás se impondrá a la responsabilidad del amo. En ese caso, la historia es destino, el amo está destinado a triunfar y gobernar, y solo se lo puede desafiar de modo espontaneísta. O bien el amo puede perecer, pero en ese caso habrá que remplazarlo y asumir la responsabilidad. Pero ser responsable es, entre otras cosas, vigilar lo instituido. Este dilema es la matriz del romanticismo de la izquierda radical y explica la singular retórica de la politización antiinstitucional, que se presenta como un conflicto de lo vivo contra lo muerto, de las pasiones alegres contra las tristes. ¿No es, sin embargo, todo enfrentamiento político una tensión entre dos principios vitales, pasionales, espirituales, es decir: principios que *afirman* un modo vida frente a otros? Digamos ahora una palabra sobre la universalidad correlativa a la politización antiinstitucional.

II.2. Universalidad/subjetivación y *kénōsis*

La noción de «universalización» que Žižek detecta entre los pensadores que estamos considerando se halla a una enorme distancia de la noción althusseriana de interpelación y subjetivación. Según el texto sobre los aparatos ideológicos del Estado, el sujeto es un *efecto* de la interpelación ideológica. El individuo es subjetivado por obra y gracia de un reconocimiento que es ante todo desconocimiento. Ser reconocido es ser alojado en un aparato que asegura la reproducción social. Por otra parte, no es una idea, sino una práctica ritualizada lo que produce la interpelación o

transustanciación del individuo en sujeto. La ideología no es pura representación, sino práctica.⁷

Más que seguir el camino de Althusser, Žižek sugiere que los «marginalistas» adoptan una idea cristiano-paulina del universal.⁸ Interpretemos el guiño del intelectual esloveno a la luz de la noción de «vaciamiento» o «despojamiento» (*kénōsis*).⁹ Este concepto denota en la epístola a los Filipenses el autodespojamiento de Cristo de su naturaleza divina. Jesús no se aferra a su «identidad» (que, encima, es la de Hijo de Dios), sino que se vacía, se desidentifica, y se vuelve siervo. Cito: «siendo [Jesús] en forma de Dios, no estimó que ser igual a Dios era algo a lo que aferrarse, sino que se despojó a sí mismo y tomó forma de siervo, y se hizo semejante a los hombres» (Flp 2, 6-7).¹⁰

La desidentificación transforma así a Jesús en mediador universal. El envés de esta desidentificación sería, según el argumento que venimos considerando, la universalización de Cristo y, por así decirlo, su politización y su subjetivación. Cristo no puede mediar si no se vacía. Esto significa que la condición de la transformación de Jesús en algo más de lo que es, es decir: este hombre nazareno en particular, requiere renunciar, justamente, a la particularidad. Aun así, la desidentificación no es total. Luego del vaciamiento se produce otro modo de identificación, que no es ya particular, pues no se asocia a una condición social o institucional determinada, sino ultrasocial. Esta trascendencia respecto de lo social concreto remite a una idea general de hombre. El Cristo se identifica con el hombre olvidado y excluido o, si se quiere, con lo que hay de olvidado y excluido en el hombre. Del mismo modo, no puede haber universalidad política izquierdista sin que medie identificación «kenótica» (antiidentitaria y por eso antimulticultural) con

el sobrante. Es decir: la identificación con la parte que no tiene parte tiene como preconditionar más allá de las identidades particulares.

Es muy interesante que el único autor de los que reseña Žižek que se ocupó del inventor de la institucionalidad cristiana, Pablo de Tarso –me estoy refiriendo a Alain Badiou–, haya hecho caso omiso del momento ecle-siológico del cristianismo (Badiou, 2003). En efecto, la universalidad del mensaje de Cristo es impensable, al menos para gran parte de los cristianos, sin una institución también universal, católica. En este punto, cuando aparece la institución, se detiene la comparación del universal de la izquierda radical y el cristiano. Si bien Badiou prefiere considerar a Pablo de Tarso como el inventor del universalismo, tanto él como Balibar, Rancière, Laclau, etc., en verdad lo tratan, al igual que Nietzsche, como el inventor de la institucionalización empobrecedora y distorsionada de un movimiento religioso militante surgido en las entrañas del Imperio romano.

Por esa razón, el universal político de la izquierda radical es anti- o, si se quiere, extra- institucional. La politización es el desacomodamiento de lo instituido, de las relaciones e identidades sociales y de la distribución positiva de tareas, recursos y méritos. La subjetivación (decir *subjetivación política* sería pleonástico) es la construcción permanente de un espacio paralelo al orden establecido. Así pues, sostener una identidad parcial en el mercado multicultural es identificarse con el orden, mientras que la identificación con el sobrante de ese orden es la subjetivación. Sostener la diversidad cultural es la forma más paradójica de sostener el orden capitalista, el nombre de lo injusto. La subjetivación es entonces el abandono de un instituido a favor de un destituido y en nombre de la justicia.

En razón de lo anterior, todo orden establecido es injusto porque la justicia es siempre un movimiento de transformación y desplazamiento. La justicia nunca puede ser distributiva, correctiva o punitiva sino subjetiva o, mejor, subjetivante. No se puede *perseguir* la justicia, sino solo *encarnar*. Žižek lo dice de un modo muy particular: «Justicia, la rectificación de la injusticia ontológica fundamental y constitutiva del universo, aparece como una demanda incondicional imposible, solo posible contra el fondo de su propia imposibilidad» (1999: 233). La izquierda radical llega entonces a una encerrona que se traduce en un concepto ciertamente genérico de justicia. Si la subjetivación política es desidentificación,

7. Althusser (1974: 49 y ss). A decir verdad, la lectura althusseriana parece más cercana a la materialidad léxica y acaso conceptual de la noción de sujeto (*sujet*, *subiectum*, *hypokeímenon*), que denota más bien estar atado, ligado o atrapado antes que suelto, desidentificado, etcétera.

8. Cf. p. ej. Žižek (1999: 249). Una lectura del Cristianismo, con énfasis más bien en Cristo que en la fundación paulina, puede encontrarse en Žižek (2000a).

9. Sobre este tema, puede verse el panorama hermenéutico que se presenta en Pardue (2012).

10. ἄλλὰ ἐαυτὸν ἐκένωσεν μορφὴν δούλου λαβὼν, ἐν ὁμοιώματι ἀνθρώπων γενόμενος (Flp 2, 7). Pablo también se refiere a la *kénōsis* en las epístolas a los corintios y los romanos.

desparticularización sin Iglesia (sin Estado o sin partido), lo político es acontecimiento que excluye la estrategia. La justicia es (im)posibilidad mesiánica y no forma política ordenadora; sobre ella y su teología negativa solo se puede balbucear.

III. MOUFFE, SCHMITT Y LA HOMOGENEIDAD

Un corolario posible del texto de Žižek es que la izquierda radical se queda con la Idea de la Justicia, pero renuncia a la forma estatal y al programa político. Este resultado constituye un primer aspecto que pretendíamos despejar y que puede resumirse del siguiente modo: una crítica antiinstitucional del multiculturalismo acaba por morderse la cola. Este resultado nos concierne en la medida en que, según nuestro modo de ver, la *identity politics* es incompatible con la noción de inclusión en el horizonte de la idea de democracia en el marco de un Estado representativo, pero ello no significa que cualquier crítica de esa forma de la identidad sea pertinente.

Si bien el camino de Mouffe (y sus adversarios) son distintos de los de Žižek, bien podría decirse que el problema que nuestra autora plantea presupone un acuerdo de base con el autor esloveno, a saber: la crítica del multiculturalismo. Más precisamente: el rechazo del multiculturalismo como proyecto emancipatorio contemporáneo y la consecuente desactivación de la modalidad particularista del reconocimiento. Sin embargo, no queremos considerar ahora otra objeción al multiculturalismo, sino la clase de igualdad ciudadana que está en juego en la democracia liberal, y de los costos que implica sostenerla. La democracia radical en la versión de Chantal Mouffe intenta rediscutir la acción política y la forma ciudadana democrática.¹¹ Se diferencia en ello claramente del liberalismo economicista y del procedimentalismo. Lo democrático es irreductible a la convergencia de intereses (sociales) y a un conjunto de procedimientos. Los intereses son, en todo caso, el material de la elaboración democrática, mientras que los procedimientos constituyen la mediación de una idea o representación normativa para que esta sea eficaz.

11. Para la presente discusión nos centramos en Mouffe (2003: 53-72).

III.1. El *démos* y la ciudadanía

A diferencia de la izquierda que Žižek critica, Mouffe está dispuesta a acotar su argumento a los márgenes de la comunidad política estatal. Se centra en dos asuntos: en primer lugar, la delimitación o definición de la ciudadanía; en segundo lugar, la naturaleza del consenso democrático. En función de nuestro argumento, pasaremos revista a los siguientes asuntos: la relación entre ciudadanía y homogeneidad política, así como la caracterización de dos lecturas posibles del pluralismo. Para completar la caracterización y el argumento en general, retomaremos y revisaremos la crítica de Mouffe a Schmitt.

La definición de la ciudadanía democrática implica la delimitación *espacial* previa en virtud de la cual el discurso de la ciudadanía es posible. Cuando nos preguntamos qué es la ciudadanía, uno de los factores a tener en cuenta es el alcance o realización territorial del concepto. Si no se especifica este alcance, *ciudadanía* podría equivaler a *ciudadanía universal o cosmopolita*. Desde luego, esta variación nos aleja del concepto de democracia, que justamente supone un *démos* –en nuestro caso (moderno/contemporáneo), el *démos* de un Estado– para que sea posible especificar un conjunto de libertades y restricciones, derechos y obligaciones, propias de quienes forman parte de él. Es este conjunto de demandas entrecruzadas, orientadas a la cooperación, lo que caracteriza el entramado que llamamos ciudadanía.¹²

La delimitación territorial, pero también simbólica del *démos* no se debe a un capricho provincialista o un aislacionismo tosco, sino que constituye la condición de la igualdad política. Según Mouffe, que sigue en este punto a Schmitt, la igualdad democrática se piensa desde la homogeneidad. Como todo concepto propiamente político, la homogeneidad permite hacer distinciones: homogéneo es siempre *un démos* en particular, mas no el universo o la especie humana. La especie humana es heterogénea y múltiple.

12. La idea de «ciudadanía universal» carece entonces de sentido. Cfr. Mouffe (2003: 54, n. 3 y 4), donde se cita al respecto a dos autores norteamericanos: David Held y Richard Falk. Un ejemplo más actual es el libro de Ingram (2013), paradójicamente intitulado *Radical Cosmopolitics. The Ethics and Politics of Democratic Universalism*.

tiple porque no es un universo, sino –como dice Schmitt– se da como un «pluriverso», un agregado de unidades políticas diferenciadas (1996a: 54).

Por otra parte, el carácter diferencial de la homogeneidad política es el elemento «sustancial», es decir: no arbitrario ni individual, sino colectivo e histórico en que se basa o se sostiene la igualdad democrática. Según la idea democrática entendida schmittianamente, tal como lo hace Mouffe, la igualdad política no es una igualdad en abstracto. No soy igual a mi conciudadano porque ambos seamos seres humanos, por las ideas que compartamos o por nuestras preferencias personales, sino porque pertenezco al mismo colectivo político que él. Ser *igual* en sentido político es entonces formar parte del mismo pueblo. Esta igualdad supone el «cierre», lo que en el vocabulario de Laclau significa el trazado de los límites de un sujeto colectivo, con su consiguiente exclusión. Aquello excluido, es decir, que no forma parte de él es lo que, para ese pueblo y solo para él, es heterogéneo. Pero no hay nada ni nadie en el mundo que sea *en sí mismo* o *a priori* heterogéneo. Por el contrario, en sentido político lo heterogéneo nace de la misma decisión que funda lo homogéneo. La *heterogeneidad* política, según esto mismo, tampoco se basará en la humanidad o en las preferencias, sino en la no-pertenencia a un pueblo. Naturalmente, esto último no hace que el diferente deje de ser humano o de tener preferencias. Aun así, conceptos ultrauniversales como «humanidad», dice Schmitt en un texto fundamental (1994: 161), no *constituyen*, no permiten fundar y organizar una comunidad política. En efecto, al menos en sentido político, no hay pueblos universales. Nadie puede ser políticamente leal a la humanidad porque la humanidad no es un pueblo.

Evidentemente, la pregunta que se plantea a continuación es: ¿qué significa pertenecer a un pueblo? Por otra parte, ¿cómo y quién establece tales criterios de pertenencia? Estas preguntas son esenciales y forman parte de los nudos conceptuales de la modernidad política. Han sido respondidas de muchas maneras, algunas de ellas particularmente tenebrosas. En cualquier caso, en función de nuestro argumento, se trata de preguntas derivadas, ya que el asunto central sigue siendo que, en condición democrática, el pueblo gobierna y, justamente, la determinación de quién es y quién pertenece al pueblo es inmanente a él mismo. El principio democrático sostiene que el pueblo (el poder constituyente y sus realizaciones constitucionales) son soberanas; por ende, últimas.

Este es el punto en que la igualdad democrática entra en conflicto con el universalismo abstracto liberal, que se arroga una validez universal suprademocrática. El liberalismo pretende insertar, bajo la forma de un conjunto de derechos que serían anteriores a cualquier orden político concreto, un vector (que pretende significación) universal en la comunidad política concreta. Esta interrupción de la inmanencia en la autodeterminación comunitaria choca con lo que esa comunidad decide para sí, pero no para otros, pues los otros deciden para sí mismos. Si bien pueden existir bajo la forma del ensamblaje, ambos principios, el democrático (centrado en el ciudadano) y el liberal (centrado en el hombre o en el hombre burgués), pueden colisionar, lo han hecho y lo hacen.

¿Qué se hace con esta tensión? Mouffe cree que no es soluble, pero sí negociable. La forma bajo la cual piensa esta negociación es un ejercicio «agonal» (Mouffe, 2003: 93-118), que se distingue del liberalismo y de la versión schmittiana de la democracia. Por nuestra parte, consideramos que la crítica de Mouffe al universalismo moral en cuanto discurso político (que aquí no desarrollaremos) es correcta.¹³ Nos concentraremos en la discusión más polémica del concepto de «homogeneidad», en el cual

13. La autora belga discute con lo que se ha dado en llamar el modelo «deliberativo» de democracia (fundado a grandes rasgos en los aportes de la ética discursiva de J. Habermas y K.-O. Apel) y presenta objeciones similares a una idea universalista de ciudadanía, es decir: desprovista de delimitación territorial. Los universalistas afirman que una racionalidad cuasi trascendental, y su instanciación procedimental, pueden transformar ciertas creencias en razones. Pretenden así una superación racionalista del disenso, ya que, en el fondo, una divergencia extrema de posiciones debería permitirnos, si argumentamos como corresponde, despejar uno de los cuernos del dilema. Esta posición obvia el principio de exclusión contenido en el concepto democrático. En el caso del liberalismo constitucional de Rawls, el disenso conflictivo ha de tramitarse en principio, según Mouffe, en la esfera privada. La forma tolerable del disenso para esta versión del liberalismo es el «pluralismo razonable» (Rawls, 2005: XVIII: «Political liberalism takes for granted not simply pluralism, but the fact of reasonable pluralism»). Este presupuesto o punto de partida es una corrección de Rawls a su *Theory of Justice*, que carece de realismo («unrealistic idea») en lo que se refiere al planteo original de una «sociedad bien ordenada» (Rawls, 2005: XVI). Desde luego, la razonabilidad de pluralismo consiste justamente en no poner en riesgo los pilares de la democracia constitucional. Ante doctrinas comprensivas que no sean razonables y racionales, se trata «contenerlas para que no socaven la unidad y la justicia de la sociedad» (Rawls, 2005: XVII).

el interlocutor es Schmitt. Veamos en qué consiste el «falso dilema de Schmitt».

III.2. El «falso dilema» de Schmitt

Antes que nada, aclaremos que según Mouffe el «pluralismo» se expresa como multiculturalismo, pero no únicamente de ese modo. El pensamiento democrático, como sugerimos más arriba, no está a gusto con ese particularismo porque impide el «cierre» del pueblo. Sin cierre, todo es *démos*. Pero si todo es *démos*, nada es *démos*, y ello significa que la igualdad política que resulta del arraigo en la sustancia común se hace imposible. El razonamiento multicultural, lo quiera reconocer o no, opta por la inexistencia del pueblo y compone una suerte de collage en expansión infinita, al cual sería difícil denominar «vínculo político», en tanto y en cuanto meramente «traspone al ámbito público la diversidad de intereses que ya existe en la sociedad» (Mouffe, 2003: 66). Esto equivale a afirmar que la libertad política es la inexistencia de cierre y de referencia sustancial. Para un razonamiento democrático, tal afirmación constituye la *renuncia* a la igualdad democrática. Con todo, Mouffe pretende construir un modelo de democracia (es decir, no renuncia a la igualdad), que sin embargo sea pluralista en un sentido no-multicultural. Intenta alejarse de la Escila racionalista y moralista, basado en las éticas discursivas, que postula un proceso irrestricto de argumentación desconectado del cierre del pueblo; pero también de la Caribdis decisionista, que pretende dar por tierra con el pluralismo de modo definitivo para no fragmentar el *démos*. Este juego de tensiones nos lleva al siguiente interrogante: ¿cómo se piensa una homogeneidad política que no haga imposible cierto grado de pluralismo? La respuesta a la pregunta la desarrolla Mouffe realizando una crítica de Schmitt.

Tanto para Schmitt como para Mouffe, la homogeneidad en sentido político es una categoría central del discurso democrático. Ambos se oponen al universalismo extremo, que propone *consenso sin exclusión*, es decir, conversación racional irrestricta sin delimitación del *démos*. Pero Mouffe tampoco acepta la alternativa schmittiana, que ella caracteriza,

creemos, como *exclusión sin consenso*. Esta variante tiene el defecto de derivar el pueblo del enemigo que se le opone, es decir: de la enemistad, sin detenerse en considerar el momento compositivo y constructivo de la amistad política. Esta lectura de Mouffe se basa en dos textos especialmente polémicos: *La situación histórico-espiritual del parlamentarismo actual* (Schmitt, 1996b) y «Ética estatal y Estado pluralista» (Schmitt, 1994), que se ensañan, respectivamente, con el parlamentarismo y con el pluralismo. El último texto expone en particular la preocupación de que las subdivisiones en el pueblo, favorecidas por el creciente poder de los grupos sociales y las corporaciones, den por tierra con la lealtad ciudadana al Estado.

Según esto, la identidad política democrática, tal como la piensa Schmitt sería una unidad monolítica que le resulta inmediatamente de la autopercepción o autoconsciencia inmediatas de un pueblo. En algún sentido, nuestra autora asigna al jurista alemán una concepción étnico-naturalista del sujeto político democrático. Por esa razón, afirma que Schmitt plantea un falso dilema: democracia o liberalismo; igualdad o libertad. Esto significa que la democracia liberal de masas es inviable y acabará por estallar, lo cual no implica necesariamente que se avencinen cataclismos políticos, sino más bien que uno de ambos principios acabará siendo engullido por el otro.

Lo que lleva a Schmitt a formular semejante dilema es el modo en que concibe la unidad política. Para él, la unidad del Estado debe ser una unidad concreta, algo ya dado y, por consiguiente, estable. Esto es igualmente cierto del modo en que concibe la unidad del pueblo: también este debe existir como algo dado. Debido a esto, la distinción que hace entre «nosotros» y «ellos» no es nada que haya sido construido realmente de forma política; es el mero reconocimiento de límites que ya existían (Mouffe, 2003: 71).

La condición para no abandonar la noción de homogeneidad democrática, pero no recaer en un sustancialismo del pueblo exige ir más allá de la identidad popular como algo dado. Por sus reflexiones junto a Laclau, este pensamiento de la construcción antagonista del pueblo se denomina «hegemonía». En términos muy resumidos, el pueblo debe concebirse como una entidad que trasciende sus posibles identificaciones.

El momento del gobierno no puede dissociarse de la lucha misma por la definición del pueblo. La democracia liberal es precisamente el reconocimiento de la distancia entre el pueblo y sus diversas identificaciones. De ahí la importancia de dejar este espacio de impugnación permanentemente abierto, en vez de tratar de colmarlo mediante el establecimiento de un consenso supuestamente «racional» (Mouffe, 2003: 71).

Esta idea agonial, que según Mouffe es una disputa que debe estar abierta para la fijación del bien común, constituye la noción de «comunidad» o, en otras palabras, la homogeneidad hegemónica. Permítasenos ahora objetar las observaciones de Mouffe sobre el sustancialismo identitario de Schmitt, no tanto por satisfacer una exigencia de erudición, sino para cerrar el argumento con un resultado articulado.

En primer término, la interpretación de Mouffe de los textos de Schmitt que ella trae a colación es, si bien discutible, legítima e interesante. Sin embargo, se trata de textos extremadamente polémicos y sin pretensión sistemática. Por no decir que uno de ellos es una comunicación científica breve presentada en un congreso. Por esta razón no está de más recordar que un importante escrito de esa época, la *Doctrina de la constitución*, contiene un fundamental capítulo que elucida la noción de «forma política» según dos principios: la identidad y la representación (Schmitt, 1993: 200-220). La identidad es justamente el concepto de una forma de vida concreta y determinada, que se autopercibe como unitaria. Pero la memoria de la identidad no es lo mismo que las múltiples vicisitudes de un sujeto político y su historia. Ya el hecho mismo de que la identidad sea histórica da por tierra con la objeción antisustancialista de Mouffe. Por definición, una identidad política no está *dada*, pues es el resultado de un devenir concreto. A esto hay que agregar o, más precisamente, con esto hay que mediar el otro principio constitutivo de la forma política: la representación.

La representación política, como el principio universalista-liberal, es un momento de automediación de la inmediatez del pueblo por el cual este se estructura y «desnaturaliza», ya que alcanza una existencia jurídico-política. Desde un punto de vista estatalista, el pueblo decide *vivir* en sus instituciones y reproducirse e integrarse a partir de ellas. A diferencia del universalismo liberal, la institucionalidad representativa es un mo-

mento de estructuración estatal no necesariamente universalista, pero sí universal: válido y legítimo para un *démos*, y superador de la identidad cerrada que ese *démos* pudiera tener. La representación no es la identidad iterada o repetida, sino una estructuración de la identidad del pueblo. En este punto, no está de más recordar que lo que la tradición francesa pensó como Nación dotada de poder constituyente es lo que la tradición alemana llama «pueblo» (*Volk*). Para Schmitt, entonces, el Estado nacional (no la polis griega y su democracia directa) constituye la realización moderna de ambos principios de la forma política: identidad y representación.¹⁴

Desde un punto de vista estatalista, la homogeneidad no es hegemónica puesto que no se juega eminentemente en la disputa gubernativa o en las discusiones de coyuntura, sino en las sedimentaciones de largo plazo en las que un pueblo decide vivir. Esto no significa negar la disputa, deshistorizar la identidad o ignorar el conflicto. Todo lo contrario. Para una posición estatalista, la homogeneidad es institucional *justamente porque existe conflicto* y para *evitar que el conflicto desquicie al pueblo*. Esto significa que el trabajo del *démos* sobre sí mismo y su apuesta por la igualdad se realiza eminentemente en la forma estatal, antes que en el plano privado y societal. Aun cuando no queramos oponer la noción hegemónica a la estatalista/institucionalista de modo extremo, es decir: que las tratemos como variantes de un pensamiento democrático, sí debemos decir que el hegemonismo oscila entre la resistencia y la toma del poder, pero nunca acaba por enunciar su programa y especificar la forma de la convivencia. En este sentido, el hegemonismo es una apuesta por la desidentificación y, por ende, un trabajo a distancia de la representación política y la institucionalidad.

14. La forma en que Schmitt afirma estos argumentos es contundente. «No hay pues Estado sin representación, pues no hay Estado sin forma estatal y a la forma pertenece esencialmente la *exposición* [*Darstellung*] de la unidad del pueblo» (Schmitt, 1993: 207). Esto significa que el pueblo como identidad política inmediata y cerrada (lo que Mouffe le atribuye a Schmitt) es una idealización conceptual o, por así decirlo, la realización (ideal) del principio de identidad sin mediación con el de representación, mas no el modo en que se da efectivamente la identidad del pueblo en el Estado moderno. «Una identidad absoluta, acabada, del pueblo consigo mismo como identidad política presente [*anwesend*] no puede darse en ningún lugar ni en ningún momento» (Schmitt, 1993: 207).

IV. CONCLUSIONES Y CONJETURAS

Reiteremos las tres primeras preguntas que formulamos en un principio a fin de reconsiderarlas a partir del argumento desarrollado:

1. ¿Qué es incluir?
2. ¿Es invitar a otro a un lugar para que permanezca como huésped? ¿O que se afine como un lugareño?
3. ¿Es una invitación que incorpora e integra al extranjero o al excluido a una vincularidad específica? ¿O ha de dejarlo intocado y debe hacerlo? ¿Es este «no has de tocarme» una forma de reconocimiento?

En las sociedades estatales modernas, la inclusión o ciudadanía vía formación no solo tiene una función cognitiva, sino también asociativo-integrativa. Si bien aquí discutimos los presupuestos políticos generales de la noción de inclusión, aclaremos que la inclusión vía formación, justamente bajo el supuesto de una noción institucionalista de homogeneidad, requiere pensar la ciudadanía como marcación institucional. Esta idea, formulada en sentido político-institucional es la lealtad al *démos* en su forma estatal. La producción y elaboración de esa lealtad es un presupuesto esencial de los procesos formativos en todos sus niveles. La formación, desde el punto de vista político es, entre otras cosas, la elaboración de las diferencias en el horizonte de la vida homogénea del *démos*. Desde este punto de vista, la inclusión es el trabajo que un pueblo realiza consigo mismo para que el *démos* no se desestructure y fracture. Pasemos ahora a las últimas preguntas de la lista:

4. ¿Es el reconocimiento un dejar hacer y un dejar ser la diversidad o un trabajo sobre las diferencias?
5. ¿Qué es el objeto de reconocimiento: el sujeto mismo, la diferencia, la diversidad?
6. ¿Es lo mismo diferencia y diversidad?

Reconduzcamos estas afirmaciones a los conceptos políticos que discutimos previamente. Como vimos en el §III, la homogeneidad es la con-

dición de la igualdad democrática. Pero homogeneidad no quiere decir identidad étnica ni inmediata, ya que en los Estados modernos la identidad del pueblo siempre está mediada por la representación política y la forma estatal de las instituciones. El multiculturalismo, en cambio, es una reacción a la noción *inmediata* de identidad política. En la medida en que la crítica de una forma excluyente de identidad se transforma en una crítica del universal estatal, el multiculturalismo no puede transformarse en una opción igualitarista y democrática. Por el contrario, da origen a una noción ambigua y esquivada, la de diversidad.

Consideremos esta noción en un sentido abstracto, lógico-filosófico y luego en su dimensión política. En el sentido básico de teoría de conjuntos, la inclusión es *stricto sensu* pertenencia. La relación de pertenencia se establece entre términos y conjuntos. Que un término pertenezca a un conjunto es algo distinto de que un conjunto pertenezca a otro. Lo que aquí interesa es que pertenecer a un conjunto es ser igual a otros *en virtud de* esa pertenencia y *respecto de* ella. Lo dijimos más arriba: la igualdad *democrática* se basa en la pertenencia al *démos*, pero tal igualdad no iguala todas las otras características de los individuos. No los hace *absolutamente*, sino políticamente iguales, aun cuando puedan ser social, religiosa y estéticamente *diferentes*.

Pensada en el mismo sentido, la diversidad afirma que diversos grupos de individuos son distintos de otros grupos de individuos justamente por las características de los grupos a los cuales los individuos pertenecen. Por eso dice con toda razón Hegel que «el principio de la diversidad expresa que las cosas [en nuestro caso, los conjuntos] son diversas por la desigualdad que mantienen entre sí, esto es, que a ellas les compete la determinación de la desigualdad tanto como la de la igualdad» (Hegel, 1986: 54). O, formulado esto último según los refranes populares: «Todas las cosas son diversas/distintas (*verschieden*)» o «No hay dos cosas que sean iguales entre sí» (Hegel, 1986: 52). Si seguimos la línea planteada por Hegel, una definición de la diversidad basada únicamente en la desigualdad tambalea, es inestable o banal. «Todas las cosas son diversas» significaría entonces lo siguiente: todas estas cosas son diversas entre sí, pero pude establecer esa comparación porque son iguales en cuanto cosas, porque *las considero a todas en su calidad de cosas*.

Pasemos ahora a la traducción o versión política de este argumento. Si decimos que todas las identidades sociales son diversas pero *exigimos* a la vez que todas ellas sean reconocidas, estamos dando un gran salto. ¿Cómo es que podemos componer o inferir el enunciado «se debe reconocer a todas las identidades por igual» a partir de la cláusula «cada identidad es diversa»? Al realizar este razonamiento, estamos en verdad suponiendo un principio, el principio universal más abstracto de todos los universales. En rigor, estamos afirmando que todas las identidades sociales son iguales en cuanto se piensan bajo la idea supra y extra-política de humanidad. La combinación de la particularidad social como punto de partida y la igualdad de los seres humanos como principio constituyen la matriz del multiculturalismo y la noción de «diversidad». Esta matriz está pensada para proteger grupos excluidos, pero opta por congelar la identidad social de tales grupos en lugar de integrarlos en el *démos*, donde pueden ser reconocidos como iguales. La diversidad sería entonces una sacralización defensiva de una particularidad cultural que solo puede ser tratada bajo la figura de la víctima sin que el proceso de victimización pueda ser superado por una elaboración política, extraculturalista. En este caso, solo será viable compensar o reparar aquella identidad subalterna lesionada pero sin que exista la posibilidad de reconfigurar el modo en que se vincula con el *démos*. Este es el caso extremo, según Mouffe, de «transposición de los intereses sociales» al ámbito político.

Mientras que el razonamiento culturalista parte de la identidad social, el razonamiento democrático desactiva la identidad social para poder pensar ante todo la pertenencia del individuo al *démos*. La condición metódica y política de la homogeneidad y la pertenencia es la disolución primera de toda identidad no-política. Como ya dijimos, la igualdad democrática supone la homogeneidad y esta homogeneidad se produce ante todo institucionalmente. En esta serie, la inclusión no es un proceso de aceptación, reconocimiento o afirmación de la diversidad, sino *por el contrario* de ciudadanización, es decir, de igualación política. La inclusión en sentido democrático no opera con diversos, sino con diferencias internas al eje de la igualdad política. Lo que la noción de diversidad congela es justamente aquello que la noción de ciudadanización tiene que alojar, pero subordinándolo a la igualdad ciudadana.

Por consiguiente, la inclusión no es ni puede ser una noción culturalista, sino político-estatal. Su sentido consiste en producir la igualdad democrática a partir de la marcación institucional estatal de los individuos. La igualdad política no es un aplanador social, sino un punto de referencia que intenta articular las diferencias sociales a partir del trabajo del *démos*. Si hay alguna forma de reconocimiento que pueda ligarse a este trabajo, no será otra que el reconocimiento de la igualdad, de la pertenencia de un ciudadano al *démos*, aun cuando tal pertenencia haya sido frustrada por condiciones injustas, es decir: destructivas de la igualdad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L.
1974 *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (1970), Nueva Visión, Buenos Aires.
- Badiou, A.
2003 *Saint Paul. The Foundation of Universalism* (1997), Stanford University Press, California.
- Hegel, G. W.
1986 *Wissenschaft der Logik II*, Moldenhauer (1816), E. y Karl M. M. (eds.), en *Werke*, vol. 6, Suhrkamp, Fráncfort del Meno.
- Ingram, J.
2013 *Radical Cosmopolitics. The Ethics and Politics of democratic Universalism*, Columbia University Press, Nueva York.
- Koolhass, R.
2002 «Junkspace», en *October 100*, Primavera, pp. 175-190.
- Mouffe, C.
2003 *La paradoja democrática*, Gedisa, Barcelona.

Pardue, S.

- 2012) «Kenosis and its Discontents: Towards an Augustinian Account of Divine Humility», en *Scottish Journal of Theology*, vol. 65, nº 3, pp. 271-288.

Rancière, Jacques

- 1995 *La Mésentente. Politique et Philosophie*, Galilée, París.

Rawls, J.

- 2005 *Political Liberalism* [edición ampliada], Columbia University Press, Nueva York.

Schmitt, C.

- 1993 *Verfassungslehre* (1928), Duncker & Humblot, Berlín.
1994 «Staatsethik und pluralistischer Staat» (1930), en *Positionen und Begriffe im Kampf mit Weimar – Genf – Versailles 1923-1939*, Duncker & Humblot, Berlín, pp. 151-165.
1996a *Der Begriff des Politischen. Text von 1932 mit einem Vorwort und drei Corollarien* (1932), Duncker & Humblot, Berlín.
1996b *Die geistesgeschichtliche Lage des heutigen Parlamentarismus* (1923), Duncker & Humblot, Berlín.

Žižek, S.

- 1999 *The Ticklish Subject. The Absent Centre of Political Ontology*, Verso, Londres-Nueva York.
2000a *The fragile Absolute or, Why is the christian Legacy worth fighting for?*, Verso, Londres-Nueva York.

Žižek, S. et al.

- 2000b *Contingency, Hegemony, Universality: Contemporary Dialogues On The Left*, Verso, Londres-Nueva York.

EDUCACIÓN, MINORÍA Y OTREDAD EN DELEUZE

Marcelo Antonelli

RESUMEN: Deleuze no es un filósofo que haya prestado especial atención a los temas y problemas vinculados con la educación, no obstante lo cual su pensamiento ha sido aplicado al ámbito educativo de múltiples maneras. En esta comunicación proponemos indagar dos aportes puntuales: uno, a partir de la idea de *minoría*; el segundo, vinculado con el tratamiento del *otro* y lo posible. Respecto del primero, creemos que la concepción deleuziana de las minorías puede ayudarnos a plantear el problema del vínculo entre el modelo de subjetividad dominante (la mayoría) y sus otros (las minorías) en el ámbito educativo. Con relación al segundo, presentamos la concepción deleuziana del Otro en tanto que expresión de un mundo posible a fin de enlazarla con la noción de minoría y explorar sus consecuencias.

PALABRAS CLAVE: subjetividad, Otro, posible

I. PERSPECTIVAS SOBRE DELEUZE Y LA EDUCACIÓN

Comienzo este trabajo sobre Deleuze y la educación inclusiva advirtiendo que no es seguro que exista un vínculo *justificado* entre Deleuze y la educación.

En primer lugar, Deleuze no es un filósofo que haya prestado especial atención a los temas y problemas educativos, como sí lo hicieron Platón, Rousseau, Kant, Nietzsche o Dewey. A esta dificultad se agregan otras sobre las que ha llamado la atención Walter Kohan:

[...] la educación parece la cosa más anti-deleuziana del mundo y Deleuze resulta, al menos en un sentido, un anti-educador por excelencia. En cuanto a lo primero, basta apreciar cómo se insiste en la educación más visible y dominante [...] en formar, capturar, moralizar; cómo parece ser la educación un terreno demasiado atento a modelos, transcendencias y formas arbóreas y, en cambio, muy poco propicio para acontecimientos y líneas de fuga. En cuanto a lo segundo, el mismo Deleuze rechazó repetidamente los discípulos, las escuelas, los deleuzianismos. De modo que no está muy claro que la conjunción sea deseable o siquiera posible (Kohan, 2005: 2).

Con Deleuze ocurre como con Foucault: aunque sus ideas y análisis han interesado a quienes tratan la educación, ninguno de sus textos se ocupa enteramente de temas educativos (cfr. Castro, 2011: 126). Ello no obstante, su pensamiento ha sido aplicado al ámbito de la educación de múltiples maneras: algunos de sus conceptos más célebres (rizoma, devenir,

nomadismo, diferencia), así como ciertas perspectivas (sobre los signos y el aprendizaje, sobre las instituciones en la era del control, sobre la naturaleza del pensamiento) han sido utilizados para repensar temáticas educativas. Sin pretender agotar el estado de la cuestión, menciono a continuación algunas líneas de trabajo ya existentes.

Walter Kohan ha problematizado el concepto de *infancia* desde una matriz deleuziana. A diferencia de Platón, que pensó la infancia como una mera posibilidad «para, a través de su educación, tornar real un proyecto posible», Kohan propone pensar la infancia con el propósito de «multiplicar las infancias posibles, abrir la infancia a la experiencia, al devenir, al acontecimiento». Este autor argumenta que la infancia «no ya como etapa de la vida, como *chrónos*, como niños de esta o aquella edad sino como potencia, como inicio, como interrupción, como creación, como acontecimiento, como intensidad, como *aión*, al fin, como experiencia, puede ser un vector de esta apuesta y este desafío» (Kohan, 2005: 8-9).

Desde un abordaje diferente, Liselott Mariett Olsson (2009) ha investigado las posibilidades que aporta el pensamiento de Deleuze y Guattari en el ámbito de la educación de la temprana infancia. Esta autora sueca trabaja en el nivel preescolar y hace uso de perspectivas de estos autores para cuestionar nuestra voluntad de representar y juzgar, que reduce el pensamiento y el aprendizaje. En su lugar, propone una actitud de experimentación que dé espacio al movimiento, lo impredecible, lo nuevo, y también un cambio en nuestras ideas sobre el niño que deje de representarlo en términos de qué clase de sujeto es.

François Zourabichvili ha perfilado una teoría de la enseñanza en la obra de Deleuze en torno a tres elementos. Primero, «se enseña sobre lo que se investiga y no sobre lo que se sabe». Segundo, «no sabemos cómo alguien aprende algo; hay algo de misterioso, de indescifrable en los caminos que alguien transita para aprender lo que aprende». Tercero, «la actividad de pensar –y el enseñar y el aprender serían formas de pensar– no tienen que ver sólo con la búsqueda de soluciones sino con el trazado y la disposición de los problemas que esas soluciones buscan responder» (Kohan, 2005: 3). En un sentido semejante, René Scherer ha desarrollado la idea de que el aprender va mucho más allá del saber, «abarcando la vida toda, entera, en su curso apasionado e imprevisible» (Kohan, 2005: 4).

Por su parte, Jorge Maldonado (2009) desarrolla algunos lineamientos de una «pedagogía del concepto» a partir de las indicaciones expuestas en ¿Qué es la filosofía? Esta perspectiva implica lidiar con la historia de la filosofía de una manera contrahermenéutica y, sobre todo, repensar la función de la historia de la filosofía en la formación filosófica institucional.

Inna Semetsky (2006) también quiere enriquecer la educación contemporánea a través de la pedagogía del concepto, así como desarrollar un modelo dinámico de razonar a partir de las semióticas a-significantes de D&G (= Deleuze y Guattari). En particular, busca desplegar una economía del conocimiento deleuziana de corte pragmática, emparentada con la de Pierce y Dewey.

En otra línea, Dave Cormier (2008) propone una «educación rizomática» haciendo uso del célebre concepto de D&G pues, a su juicio, este permitiría dar cuenta de una concepción más flexible del conocimiento en la actual era de la información, caracterizada por la pérdida del canon y la fluidificación del conocimiento. En términos de Cormier, «en el modelo rizomático del aprendizaje, el currículum no es conducido por aportes predefinidos de los expertos; es construido y negociado en tiempo real por las contribuciones de aquellos que están comprometidos en el proceso de aprendizaje». Es por ello que el modelo rizomático prescinde de la validación externa del conocimiento, ya sea por un experto o por un currículum construido; la comunidad tiene el poder de crear conocimiento dentro de un contexto dado y dejar dicho conocimiento como un nuevo nodo conectado al resto de la red.

Estas son solo algunas de las líneas de investigación que enlazan nociones y/o enfoques deleuzianos con problemáticas educativas. Agrego a ellas una referencia propia porque ciertas miradas deleuzianas me han resultado enriquecedoras, sugerentes, inspiradoras al momento de planificar y de dar clase.

En primer lugar, quiero destacar la idea de que el acto de pensar emerge a partir de un encuentro con algo del orden de la sensibilidad que *fuerza* a pensar, dado que el pensamiento no nace sino obligado por algo que funciona como signo de un problema. Por ello Deleuze alude a «una violencia de aquello que fuerza a pensar», que va de la sensación al pen-

samiento, de aquello que solo puede ser sentido a aquello que solo puede ser pensado. Deleuze recupera de Platón –pese a su famoso antiplatonismo–, la distinción entre cosas que hacen pensar y cosas que no lo hacen, y argumenta que lo que hace pensar –y no meramente «reconocer»– es lo problemático, el problema o la paradoja, aquello que contraría el sentido común. Es interesante notar que, en el marco de su análisis del cine moderno, Deleuze argumenta que la esencia artística de la imagen cinematográfica consiste en «producir un choque sobre el pensamiento, comunicar vibraciones al córtex, tocar directamente al sistema nervioso y cerebral». Es así como tiene lugar un «noochoque» que despierta el pensamiento mediante el paso de un percepto a un concepto (Deleuze, 1985: 203-204). En una palabra, creo que un desafío inexcusable de todo docente en cualquier nivel educativo reside en generar las condiciones para que surja el pensamiento en su clase, grupo o comunidad, y para ello debe apelar a recursos y estrategias que sacudan, conmuevan o despierten a sus alumnos (Deleuze, 2008: 182-192).

En segundo lugar, Deleuze ha desarrollado la idea de que pensar es siempre pensar *con* y *contra* otros. El «amigo» es «una presencia intrínseca al pensamiento, una condición de posibilidad del pensamiento mismo». Pero el amigo introduce una relación vital con el Otro que no solo es un igual sino también un rival, dado que los amigos pretenden, ambos, la sabiduría o el concepto. Deleuze explica que el pensamiento surge entre amigos, en un clima de confianza o de confianza, pero llega un momento en que «todos los gatos son pardos y se desconfía hasta del amigo». En suma, el pensamiento filosófico acontece en una sociedad de amigos, una comunidad de hombres libres y rivales (Deleuze y Guattari, 2005: 8-14). Como docente, el desafío que me planteo es contribuir a formar en cada grupo un ámbito de igualdad, libertad y creatividad que permita el nacimiento del acto de pensar.

II. LAS MINORÍAS COMO FIGURAS DE LA DIFERENCIA

A continuación voy a presentar un abordaje centrado en la *minoría* comprendida como figura de la diferencia. Mi propuesta se inscribe en el Eje

temático 1 del Coloquio «Imaginario, concepciones y representaciones sobre la otredad en la educación». El enfoque no será del orden teórico metodológico, ni contendrá resultados empíricos (cuantitativos o cualitativos), sino que consiste en un ensayo conceptual tendiente a dar cuenta de investigaciones en curso.

La hipótesis que quiero presentar sostiene que la principal figura de la otredad en el pensamiento deleuziano es la de la *minoría* o lo minoritario, el devenir-menor. Deleuze ha elaborado un concepto de minoría novedoso en el campo de las humanidades dado que no la comprende cuantitativa sino cualitativamente, esto es, por su distancia de la *mayoría*, que a su vez no se define por una preponderancia numérica sino por el ejercicio de una dominación cultural, política y económica. La temática involucra además la problemática del reconocimiento, puesto que las minorías ponen en cuestión esta lógica ordenadora de nuestras sociedades.

A mi juicio, la concepción deleuziana de las minorías, que se encuadra en un análisis amplio y complejo acerca de la situación contemporánea del capitalismo y el Estado, puede ponerse al servicio del estudio del vínculo entre el modelo de subjetividad dominante (la mayoría) y sus otros (las minorías) en el ámbito educativo. Después de algunos comentarios sobre las minorías, voy aludir a una perspectiva de Deleuze sobre el Otro que no es tan conocida como algunos de los conceptos que mencioné y que tampoco pertenece a un contexto ético o político, no obstante lo cual creo que se complementará bien con la idea de minorías.

III. MAYORÍA, MINORÍA Y EDUCACIÓN

Pasemos al concepto deleuziano de *minoría*. Se trata de una noción cuyo sentido es transformado por Deleuze puesto que no se deja apresar en términos cuantitativos sino que designa una diferencia de naturaleza: la *mayoría* remite a un patrón que supone un estado de dominación política, social, cultural. En Occidente, este patrón reside en la figura del Hombre blanco, varón, adulto, habitante de las ciudades, hablante de una lengua estándar, europeo, heterosexual, por lo que todo el resto de los seres (las mujeres, los niños, los animales) son considerados minoritarios. Las mi-

norías se definen por la distancia que las separa de una mayoría caracterizada por Deleuze como «Ulises, o el europeo medio contemporáneo, habitante de las ciudades», el «obrero nacional, calificado, varón y de más de 35 años» (Deleuze y Guattari, 2006: 586). A juicio de Deleuze, nuestra época se ha vuelto la época de las minorías.

Como vía de salida a los patrones de conducta mayoritarios, Deleuze apunta a un proceso denominado *devenir-menor* que no se limita a la actuación de las minorías en tanto subconjuntos que buscan incorporarse al dominio mayoritario, sino que apunta al potencial creativo de los grupos no ajustados a los modelos ideales, así como a la puesta en variación continua de las normas éticas, políticas y lingüísticas que rigen un campo social.

Permítanme una precisión conceptual. Es necesario diferenciar *lo mayoritario* en tanto sistema homogéneo y constante, las *minorías* como subsistemas y *lo minoritario* como devenir potencial y creativo. Las *minorías* son estados –de lengua, etnia, sexo, territorio– definibles objetivamente que están excluidos de la mayoría, o bien incluidos como una fracción subordinada con relación a un patrón de medida que establece la ley y fija la mayoría. En cuanto tales, pueden aspirar a conformar mayorías, modificar las relaciones de dominación y volverse ellas mismas mayoritarias. Por otro lado, *lo minoritario* es un objetivo que concierne a todo el mundo, puesto que cada uno construye su variación en torno a la unidad de medida despótica y escapa al sistema de poder que lo enlaza a una parte mayoritaria. La apuesta deleuziana, planteada en términos de micropolítica, reside en los procesos de minorización en detrimento de la idea de conquistar u obtener una mayoría.

Hecha esta breve observación, señalo que este desarrollo deleuziano interpela al sistema educativo tanto en sus contenidos como en su lógica de poder, en sus prácticas discursivas y no-discursivas. Quiero decir: ¿en qué medida no busca la educación, de cualquier nivel, reproducir la lógica de una mayoría dominante? ¿No están los programas, los contenidos y, más importante aún, la vida cotidiana de las instituciones educativas atravesadas por el modelo de la imagen hegemónica del hombre-adulto-heterosexual, etcétera?

Se me objetará que, en nuestro país (y no solo en él), ciertas minorías han adquirido derechos –y, por tanto, reconocimiento– que las

ponen en pie de igualdad con la mayoría. Pero Deleuze sospecha que, cuando las minorías aspiran a conformar mayorías, el funcionamiento del poder real no se ve trastocado. Es en este punto que asoma la cuestión del deseo: ¿qué buscan las minorías: solo ser parte de la mayoría? Deleuze no lo plantea en términos de «inclusión», pero hace algunas observaciones que podemos parafrasear. Por ejemplo, sostiene que la mayoría constituye un conjunto contable, mientras que la minoría es un conjunto no contable, una masa o una multiplicidad, un flujo. Ahora bien, las minorías «no reciben ninguna expresión adecuada volviéndose elementos de la mayoría o conjuntos contables [...] Si las minorías no constituyen Estados cultural, política y económicamente viables, es porque la forma-Estado no les conviene» (Deleuze y Guattari, 2006: 587-590). Dicho de otro modo, la minoría, sea cual fuere, debe hacer valer su potencia de no ser aprehendida, capturada, asimilada por la mayoría: la «integración» no es una solución para Deleuze. Antes bien, afirma que «por modesta que sea una reivindicación, ella presenta siempre un punto que la axiomática no puede soportar: cuando las personas reclaman plantear ellas mismas sus propios problemas, y determinar al menos las condiciones particulares bajo las cuales pueden recibir una solución más general (lo *Particular* como forma innovadora)» (Deleuze y Guattari, 2006: 588). Tal es la fuerza de la Autonomía y el rechazo de la representación, que apuntan a poder hablar en nombre propio, plantear los problemas que cada cual tiene, abandonar la indignidad de hablar por otros pero también de ser hablados por otros. Las prácticas de las minorías deberían orientarse al diseño de «una nueva Tierra» a partir de la conexión de flujos, la composición de conjuntos no contables, el devenir-minoritario de todo el mundo.

El análisis no es cerrado ni estático, no puede serlo, pero tampoco es dialéctico o dialectizable. Según el *dictum* deleuziano, «siempre algo se fuga», lo cual quiere decir, en este marco, que también la mayoría está atravesada por multiplicidades de flujo. La mayoría está tomada en un devenir-menor que la atraviesa. Las minorías se caracterizan por la «conexión», el «y» que se produce entre los elementos, que escapa a ellos y traza una línea de fuga. De allí la extraña afirmación de Deleuze acerca de la minoridad como una *figura universal* dado que, al margen de la vo-

luntad o la conciencia, todo el mundo, bajo un aspecto u otro, está tomado en un devenir minoritario que esquivo el modelo. Se trata, en síntesis, de acentuar las zonas de indiscernibilidad, de indistinción o de indiferencia entre la mayoría y las minorías.

Las minorías –las del país, pero también las de cada región y hasta de cada institución...– son los *otros* de la mayoría. En cierto sentido, *son* la diferencia; en otro, tienen que *hacerla*. Pero, ¿son capaces de hacer la diferencia? ¿Pueden crear, esto es: hacer valer la autoridad de una variación continua, por oposición al poder o al despotismo de lo invariante de la mayoría? ¿Estamos atentos a las creaciones enunciativas –literarias, políticas, teóricas o filosóficas– menores, esto es: que logran crear un nuevo lenguaje en el lenguaje mayor o dominante y, minorizando esa lengua, forjan los medios de una conciencia y una sensibilidad diferentes?

IV. EL OTRO COMO EXPRESIÓN DE UN MUNDO POSIBLE

En el marco de su análisis del libro de su amigo Michel Tournier *Viernes o el ombligo del Pacífico*, Deleuze presenta una serie de observaciones sobre el Otro que encuentro sugerentes en nuestro contexto.

En principio, el efecto fundamental del Otro es la organización, alrededor de cada objeto que percibo o de cada idea que pienso, de un mundo marginal, cuya existencia no es posible más que por el otro: «Cuando alguien se lamenta de la maldad del otro, olvida esa otra maldad aún más temible, la que tendrían las cosas si no hubiera el otro». Es que el otro introduce el signo de lo no percibido en lo que yo percibo, me determina a hacerme cargo de lo que yo no percibo como perceptible por el otro. Según Deleuze, la filosofía se equivoca cuando reduce al otro a un objeto particular o a otro sujeto, porque el otro no es ni un objeto en el campo de mi percepción, ni un sujeto que me percibe, sino «una estructura del campo perceptivo», una condición de organización en general sin la cual ese campo no funcionaría. El Otro como estructura absoluta hace posible la percepción. El Otro *a priori* es la expresión de un mundo posible: «un rostro espantado es la expresión de un espantoso mundo posible, o de algo espantoso en el mundo, que yo no veo todavía». El poder expre-

sivo en la percepción de la estructura-Otro hace que haya siempre algo implicado que aún resta explicar o desarrollar (Deleuze, 2008: 360).

Es necesario distinguir el Otro *a priori* de «este-otro-aquí» y «este-otro-ahí» que designan los términos reales que efectúan la estructura en tal o cual campo. El Otro *a priori* no es, en rigor, nadie, dado que la estructura trasciende los términos que la efectúan. Pero lo esencial radica en que un mundo sin el Otro es un mundo perverso: «El mundo del perverso es un mundo sin otro y, por consiguiente, un mundo sin posible. El Otro es lo que posibilita» (cf. Deleuze, 1969: 354-372). Sin el Otro no hay posibles, no hay percepción, no hay mundo.

V. MINORÍA, OTREDAD Y DIFERENCIA

Presenté sucintamente la concepción deleuziana del Otro en tanto que expresión de un mundo posible a fin de enlazarla con la noción de minoría. Si bien Deleuze no lo ha hecho, me parece fructífero ensayarlo, aunque sea brevemente. El deslizamiento conceptual que me permitirá para trazar este puente relativizará la dicotomía entre el *a priori* y el *a posteriori*, entre el otro trascendental y los otros empíricos.

Pensar al otro como minoría –o a la minoría como otredad– implica, en primer lugar, reconocer su carácter fundamental en la configuración de toda estructura: el otro, el menor, expresa un mundo que, para mí en tanto «mayor», no es más que posible y solo posible. Esto no significa que no sea real, sino que pone de manifiesto mis limitaciones en la percepción y mi olvido o desconocimiento del rol indispensable del Otro. El otro *a priori* pero, por carácter transitivo, también el otro empírico –y cada cual puede completar esta figura: el inmigrante, el niño, el mapuche...– es condición necesaria para que se me abra un mundo, aún si lo relego o lo ignoro.

En segundo lugar, pensar a la minoría como otredad implica atender a *los posibles que expresa*: sus valores, sus afectos, sus percepciones, sus hábitos. En tanto «posibles» para mí, sus valores son otros, son diversos a los míos. Pero precisamente en virtud de la diferencia, de este carácter heterogéneo, yo puedo enriquecer mi mundo con posibles, un mundo que

nunca es, de derecho, homogéneo, cerrado o monocorde. Y tan importante es que el Otro involucre posibles como que los *expresse*, esto es, que los ponga de manifiesto, encarne o despliegue.

Un tercer elemento que se desprende de este análisis reside en que siempre permanece un resto opaco, in-expresado en el Otro. De donde la imposibilidad de aprehenderlo en su totalidad, de agotar sus posibles, de extenuar su mundo. La diferencia se revela como la instancia irreductible y condición estructural de los mundos, independientemente de cuán espantosos, aterradorizantes o crueles sean.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castro, E.

2011 *Diccionario Foucault*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.

Cormier, D.

2008 «Rhizomatic education: Community as Curriculum», en *Dave's Educational Blog*. En <<http://davecormier.com/edb/2008/06/03/rhizomatic-education-community-as-curriculum/>>.

Deleuze, G.

1969 *Logique du sens*, Minuit, París.

1985 *L'image-temps*, Minuit, París.

2008 *Différence et répétition*, PUF, París.

Deleuze, G. y Guattari, F.

2005 *Qu'est-ce que la philosophie?*, Minuit, París.

2006 *Mille Plateaux*, Minuit, París.

Kohan, W.

2005 «G. Deleuze y la Filosofía de la educación», comunicación leída en la Universidad Javeriana, encuentro «Gilles Deleuze una imagen del pensamiento», Bogotá, 25 de agosto de 2005.

Maldonado, J. F.

2009 «La pedagogía del concepto de Deleuze», en *Filosofía UIS*, vol. 8, n° 2, julio-diciembre de 2009, pp. 33-44.

Mariett Olsson, L.

2009 *Movement and Experimentation in Young Children's Learning. Deleuze and Guattari in early childhood education*, Taylor & Francis e-Library, Nueva York.

Martínez Escudero, L.

2011 «Gilles Deleuze: el filósofo como educador», en *Revista Educación Física y Deporte*, vol. 30, n° 2, pp. 641-647.

Semetsky, I.

2006 *Deleuze, education and becoming*, Sense Publishers, Róterdam.

EL MANEJO DIDÁCTICO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES EN LA PRIMARIA

Anderson Araújo-Oliveira y Catherine Poulin

INTRODUCCIÓN

Para marcar el IV Coloquio Internacional sobre la Inclusión en Buenos Aires (Argentina), Ana Pereyra (Universidad Pedagógica Nacional, Unipe) y Silvia Bernatené (Universidad Nacional de San Martín, Unsam) nos invitan a reflexionar colectivamente sobre los múltiples desafíos vinculados a las políticas y a las prácticas de inclusión educativa, a discutir de las diversas posturas epistemológicas que hacen posible la aplicación de investigaciones interdisciplinarias, y a establecer las mejores condiciones a la consolidación de una red internacional de investigadores, generadores de conocimientos sobre este tema de actualidad. Esta iniciativa hace resaltar la multiplicidad de los desafíos (representaciones, concepciones, prácticas, políticas, formación de docentes, dispositivos didácticos, evaluación, etc.) con relación a la inclusión educativa, pero sobre todo la necesidad de echar una visión crítica y distanciada sobre estos desafíos para el desarrollo de nuevos conocimientos (Prud'homme *et al.*, 2011). Nos interpela particularmente, en el Eje nº 5, la cuestión del desarrollo de los cuadros conceptuales que enriquecen los enfoques pedagógicos y didácticos de inclusión en las distintas disciplinas y a través de los diferentes niveles escolares.

Como lo subraya la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco),

la educación inclusiva [...] es crucial para lograr una educación de calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más inclusivas [...]. En varios países, se sigue considerando la inclusión como una manera de atender a los niños con discapacidades en el contexto de la educación regular. Sin embargo, internacionalmente se considera cada vez más como un concepto más amplio, una reforma que apoya y atiende la diversidad de todos los educandos (Unesco, 2008: 5-6).

Por lo tanto, en el marco de esta contribución, la inclusión escolar será tratada desde la perspectiva de la diversidad, y en particular de la diversidad cultural, dado que, en Quebec, sería inconcebible hablar de inclusión escolar sin tomar en cuenta el pluralismo cultural de la sociedad y los desafíos socioeducativos que este conlleva (McAndrew, 2001).

La presente contribución se encuentra en el meollo de esta preocupación. Propone una reflexión preliminar sobre la inclusión escolar a partir, por un lado, de la incorporación del tema de la diversidad cultural dentro del programa de formación de la escuela quebequense y, por otro lado, a partir de las modalidades de manejo didáctico de esta diversidad en enseñanza de las ciencias humanas y sociales (SHS) en la primaria. El propósito es elaborar un esbozo de marco conceptual que permita sobre todo realizar una cierta modelización del manejo didáctico de la diversidad en

la enseñanza de las ciencias humanas y sociales en la primaria. Así, tras presentar un breve retrato de la diversidad cultural en Quebec, presentamos en este texto la forma en que se toma en cuenta esta diversidad en el programa de formación de la escuela quebequense. Más adelante, recalcamos tres visiones distintas del manejo didáctico de la diversidad en la enseñanza de las ciencias humanas y sociales en la primaria que resaltaron del análisis sistemático de situaciones de enseñanza-aprendizaje elaboradas por futuros docentes de la primaria en el marco de un curso de didáctica.

1. UN RETRATO DE LA DIVERSIDAD EN QUEBEC

Tanto en la sociedad como en la escuela quebequense, la diversidad se manifiesta de distintas maneras: el origen etnocultural de los ciudadanos, la lengua materna y el idioma principalmente hablado en casa, la cultura familiar, la afiliación religiosa a grupos sociales y culturales son algunos ejemplos de estas manifestaciones (Ouellet, 2010).

Sin contar las Primeras Naciones que alcanzaron el continente hace 15.000 años y los Inuit que llegaron hace más o menos 5.000 años, se puede hablar de dos grandes oleadas de inmigración en Quebec (McAndrew y Audet, 2016). La primera oleada nació en el siglo XVII –que trajo colonizadores europeos, franceses y británicos– y dominó lo que iba a convertirse en Quebec y Canadá, es decir: el Régimen francés que se extendió en Nueva Francia de 1608 a 1763, marcado por una diversidad de colonos franceses procedentes de varias regiones de Francia, y luego el Régimen británico, que se desarrolló desde la conquista británica en 1763. En este contexto, la llegada de los Lealistas (colonos anglosajones que se quedaron leales a la Corona británica después de la independencia americana en 1776), así como la promulgación del Acta de Quebec en 1774 que permitía a los católicos de lengua francesa hablar francés, practicar su religión y conservar sus instituciones (régimen señorial, sistema judicial y red de escuelas), dio lugar a una diversificación más amplia de la población. En cuanto a la segunda oleada, fue iniciada desde mediados del siglo XIX (después de la Confederación canadiense de 1867) y se ex-

tiende hasta el día de hoy, mientras varios grupos se unieron a nuestra sociedad. Sin embargo, si bien antes de la Revolución Tranquila que sucedió a la Segunda Guerra Mundial se privilegiaba sobre todo la llegada de inmigrantes de raza blanca y de herencia europea, el escenario cultural se enriqueció más con la instauración de políticas de inmigración que valoran una diversificación más amplia de etnias, de lenguas y de religiones (McAndrew y Audet, 2016; Toussaint, 2010a).

Hoy en día, la provincia de Quebec acoge alrededor de 50.000 recién llegados al año repartidos en tres categorías de inmigrantes: la inmigración económica, que incluye los trabajadores autónomos, los trabajadores cualificados, los empresarios y los inversionistas (70%); la reagrupación familiar cuyo objetivo es reunir familias y permitir a ciudadanos canadienses o a residentes permanentes apadrinar personas cercanas comprometiendo a satisfacer sus necesidades por un período determinado (20%), y los refugiados, es decir, personas que solicitaron –con frecuencia por motivos humanitarios– la protección de la Comisión de la inmigración y el estatus de refugiados (10%) (Toussaint, 2010a).

El predominio de la inmigración económica asegura no solo un nivel de escolaridad elevado en los recién llegados, superando ampliamente el de los nativos (37% de los recién llegados tienen un diploma universitario contra 20% en la población en general), sino también el conocimiento de una de las dos lenguas oficiales de Canadá (cerca del 60% de los recién llegados ya conocen el francés a su llegada). Asimismo, 80% de estos recién llegados proceden de países que no pertenecen a Europa o a América del Norte, poniendo aún más de relieve la presencia de religiones distintas de las religiones judeocristianas (musulmanes, budista, hinduista, sij, etc.). Además, 30% eligen vivir fuera de Montreal, generando de esta manera una diversificación más amplia de los lugares de residencia (Toussaint, 2010a).

En la escuela, la diversidad cultural es igualmente importante, aunque mucho más visible y concentrada en algunas regiones específicas (McAndrew y Bakhshaei, 2016; Toussaint, 2010b). Mientras la gran mayoría de los alumnos procedentes de la inmigración acuden a las escuelas de la región metropolitana (66% en Montreal y 24% en el suburbio de Montreal), solo una ínfima parte asisten a clase en regiones limítrofes como

Estrie, la Capitale Nationale, Outaouais (7%), o incluso en áreas remotas (3%). En Montreal, que sigue siendo hoy en día la ciudad de acogida de alrededor del 70% de los recién llegados, más de la mitad de los alumnos actualmente inscritos en una escuela pública proceden de la inmigración: 20% de los alumnos de Montreal nacieron fuera de Canadá de padres nacidos igualmente fuera del país, 23% nacieron en Quebec de padres nacidos fuera de Canadá, y 10% nacieron en Quebec mientras uno de sus padres nació fuera de Canadá.

La repartición de estos alumnos según el tipo de inmigración corresponde bien al tipo de inmigración de sus padres. De ellos, el 70% inmigraron por motivos económicos, siendo el nivel escolar de sus padres generalmente elevado, mientras el 20% inmigraron por razones ligadas a la reunificación familiar y el 10% tienen un estatus de refugiado. En este último caso, se trata de niños que tuvieron una escolarización perturbada y vivieron eventos traumáticos. Así, constituyen una clientela a riesgo con necesidades muy importantes. Por otra parte, el 40% de los alumnos no tienen el francés o el inglés como lengua materna, mientras que el 26% no hablan ni francés ni inglés en su casa (McAndrew *et al.*, 2000). Más del 50% de los alumnos cuyos padres nacieron fuera de Canadá viven en una zona considerada como desfavorecida.

Esta diversidad, impulsada particularmente por una inmigración más diversificada y políticas de inmigración menos discriminatorias implementadas desde la década de 1970 (McAndrew, 2001), constituye una aportación significativa a la sociedad. Permite desarrollar la economía regional, paliar las bajas tasas de natalidad y contrarrestar el envejecimiento de la población, etc.), pero conlleva también ciertos desafíos persistentes ligados a la integración. A nivel económico, por ejemplo, resaltan en particular las dificultades de los inmigrantes para incorporarse en el mercado laboral, la convalidación de estudios extranjeros y el desperdicio de capital humano por un aprovechamiento insuficiente de las competencias adquiridas (Lenoir-Achdjian y Potvin, 2007). A nivel social, observamos que la relación «familias inmigrantes-escuela-sociedad» es a menudo difícil debido, entre otras razones, a un choque de culturas entre, por un lado, los valores y las expectativas familiares, y por otro lado, las expectativas del sistema escolar quebequense (Lenoir-Achdjian

et al., 2008; Vatz-Laaroussi, Kanouté y Rachédi, 2008). Sin embargo, es a nivel educativo que los retos de integración son lo más importante, considerando que el 20% de los niños procedentes de la inmigración sufren un retraso de dos años a nivel escolar y que, en esta misma población, la tasa de abandono escolar es mucho más elevada (32%), contribuyendo además a una tasa de titulación inferior a la de la población en general (McAndrew *et al.*, 2008; McAndrew *et al.*, 2000).

2. LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL PROGRAMA DE ESTUDIOS

De hecho, el pluralismo cultural dentro del cual se ha construido la sociedad quebequense durante cuatro siglos, debido, en primer lugar, a las colonizaciones francesa e inglesa y, más recientemente, a un importante flujo migratorio y diversificado, coloca el tema de la diversidad cultural en el centro de los debates sociales y, de forma indirecta, dentro de su sistema educativo (McAndrew, 2002). Tal como lo indica el Ministère de l'Éducation du Québec,

la escuela recibe individuos de procedencias sociales y culturales diversas. Constituye, a este respecto, un lugar privilegiado para aprender a respetar al otro en su diferencia, a acoger la pluralidad, a mantener vínculos igualitarios y a rechazar toda forma de exclusión. Coloca a los alumnos en situaciones que los llevan a asumir desafíos cotidianos de cooperación con un espíritu de ayuda mutua, de solidaridad, de apertura al otro y de respeto de sí mismos. De esta manera, les permite experimentar principios y valores democráticos sobre los cuales se fundamenta la igualdad de los derechos en nuestra sociedad (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001: 50). [Traducción libre.]

Dentro del programa de formación de la escuela quebequense, la diversidad cultural interviene, entre otros, en el Área General de Formación (AGF) llamada «Vivir-juntos y ciudadanía», cuya intención educativa es «permitir al alumno participar en la vida democrática de la escuela o de

la clase, desarrollar actitudes de apertura al mundo y respetar la diversidad» (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001: 50). Siendo un lugar de convergencia de los aprendizajes disciplinarios, las áreas generales de formación remiten a un conjunto de problemáticas a las cuales deben enfrentarse los jóvenes fuera de la escuela (por ejemplo: salud, bienestar, emprendimiento, medio ambiente, consumo, medios de comunicación, ciudadanía, etc.), relacionando los saberes escolares que construyen dentro de las disciplinas escolares con sus preocupaciones cotidianas, otorgándoles poder sobre la realidad. Por lo tanto, se proponen tres ejes de desarrollo para plantearse este AGF:

- a) Valorización de las reglas de vida en sociedad y de las instituciones democráticas: proceso democrático de elaboración de las reglas en la vida escolar, municipal y nacional; actores de la vida democrática (individuos, representantes, grupos de pertenencia) y respeto de las personas en el rol que tienen; derechos y responsabilidades relacionadas con las instituciones democráticas.
- b) Compromiso en la acción con un espíritu de cooperación y de solidaridad: principios, reglas y estrategias de trabajo de equipo; proceso de toma de decisión (consenso, compromiso, etc.); establecimiento de relaciones igualitarias; recurso al debate y a la argumentación; liderazgo; dinámica de solidaridad con los pares; proyectos de acción relacionados con el vivir-juntos.
- c) Cultura de la paz: interdependencia de las personas, de los pueblos y de sus realizaciones; igualdad de los derechos y derecho a la diferencia de los individuos y de los grupos; consecuencias negativas de los estereotipos y otras formas de discriminación y de exclusión; lucha contra la pobreza y el analfabetismo; sensibilización a las situaciones de cooperación y de agresión; resolución pacífica de los conflictos; modalidad de acuerdo o de contrato.

Ahora bien, la preparación al ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo de las actitudes de apertura al mundo, así como de respeto de la diversidad propia del AGF «Vivir-juntos y ciudadanía» deben fundamentarse en los aprendizajes escolares, en particular los que son realizados en el marco

de las disciplinas pertenecientes al área del universo social (historia, geografía y educación para la ciudadanía) (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Las orientaciones ministeriales dirigidas a los autores de libros de texto, así como los criterios de evaluación de dichos manuales, sugieren por cierto la necesidad de tomar en cuenta las AGF en cada una de las actividades disciplinarias que se propone a los docentes (Ministère de l'Éducation du Québec, 2004) y que, por lo tanto, los docentes integran en las situaciones de enseñanza-aprendizaje que presentan a los alumnos.

Sin embargo, forzoso es reconocer la gran dificultad de los docentes para comprender y tomar en consideración las AGF en sus prácticas diarias (Conseil supérieur de l'éducation, 2007), mientras ninguna modalidad concreta de manejo didáctico de la diversidad en la enseñanza de las ciencias humanas y sociales es oficialmente sugerida por las instancias gubernamentales. Así, incumbe a los docentes integrar la diversidad como les parezca (Ouellet, 2010), pese a que recibieron muy poca formación en cuanto a los retos y pormenores de la diversidad cultural, del vivir-juntos, de la perspectiva multicultural e intercultural en educación, etc. (Moldoveanu, 2010; Moldoveanu y Mujawamariya, 2007; Steinbach, 2012). ¿Pero cómo integran los docentes esta diversidad? ¿Cómo se toma en cuenta el AGF «Vivir-juntos y ciudadanía» y sus ejes de desarrollo en la enseñanza de las ciencias humanas y sociales? ¿Cómo se maneja la didáctica de la diversidad en la enseñanza de esta disciplina? ¿Cuál es el lugar que ocupan las situaciones asociadas al vivir-juntos, a la ciudadanía y a la diversidad cultural en la enseñanza de esta disciplina? ¿Cómo se movilizan los saberes escolares propios de las ciencias humanas y sociales para tratar estas situaciones?

3. UN ESBOZO DE CONCEPTUALIZACIÓN

Nuestras observaciones sistemáticas de situaciones de enseñanza-aprendizaje elaboradas en el marco de un curso de didáctica de ciencias humanas y sociales en la primaria permiten arrojar luz sobre estos cuestionamientos, esbozando una cierta modelización del manejo didáctico de la diversidad.

El curso *DDD3410: Didactique de l'univers social au préscolaire et au primaire* (Didáctica del universo social en el preescolar y en la primaria) se extiende a todos los alumnos del *Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire* (Licenciatura en enseñanza en el preescolar y en la primaria de la Université du Québec à Montréal). Este curso permite a los alumnos profundizar sus conocimientos en el área del universo social; los lleva a explorar algunas nociones y redes conceptuales vinculadas con el tiempo, el espacio, la sociedad y la comparación de diversos ámbitos y sociedades. El curso conduce también a los alumnos a apropiarse del proceso, las técnicas y las herramientas específicos (línea del tiempo, etc.) utilizados para el estudio del universo social y a traducir los contenidos del área del universo social en escenarios de enseñanza-aprendizaje. Este curso busca identificar las finalidades y las orientaciones de la educación para la ciudadanía a nivel preescolar y de la primaria. Además, aspira a analizar, por medio de un enfoque reflexivo y crítico, las distintas dimensiones, conocidas o por descubrir, de la ciudadanía, los componentes y los principales ejes de desarrollo relacionados con la educación para la ciudadanía, así como los principios y los modelos pedagógicos que vinculan. Finalmente, pretende fomentar la explotación y la evaluación de diferentes recursos didácticos, lugares históricos y materiales tecnológicos (páginas web y CDRom). En este curso, es obligatoria la visita a un sitio cultural.

Entre las tareas solicitadas a los alumnos en el marco de este curso, la elaboración de una situación de enseñanza-aprendizaje para el 2º y el 3º ciclo de primaria constituye un elemento de evaluación importante que representa el 40% de la calificación final. Esta situación de enseñanza-aprendizaje debe tomar en cuenta las orientaciones actuales de la enseñanza de las ciencias humanas en la primaria, del nivel escolar del alumno, así como de los componentes del proceso de conceptualización en ciencias humanas y sociales. Asimismo, debe integrar el AGF «Vivir-juntos y ciudadanía». La situación elaborada debe ser objeto de un análisis crítico con relación a los obstáculos o desafíos potenciales de índole conceptual, metodológico, o psicológico subyacentes al proyecto de enseñanza-aprendizaje. El análisis crítico debe llevar a la identificación de las medidas de acompañamiento a poner en marcha con el fin de ayudar al alumno a superar estos obstáculos.

En el transcurso de los dos últimos años, hemos evaluado cerca de 250 situaciones de enseñanza-aprendizaje elaboradas por los alumnos en el marco del curso *DDD3410*. El análisis sistemático de estos trabajos permite destacar tres visiones distintas del manejo didáctico de la diversidad (la *visión «dada por sentada»*, la *visión de la yuxtaposición* y la *visión genética*). A continuación, explicitaremos de manera sintética estas tres visiones a partir de un ejemplo concreto que representa un caso típico asociado a cada una de estas visiones.

A. Visión «dada por sentada»

Nuestros análisis permiten primero identificar una modalidad de manejo de la diversidad que hemos calificado de «dada por sentada». En esta visión, el tratamiento de las grandes cuestiones vinculadas con el vivir-juntos y con la ciudadanía requiere ante todo el aprendizaje de algunos saberes propios de las ciencias humanas y sociales que tendrán una aplicación posible e inmediata en la vida fuera de la escuela. La siguiente situación de enseñanza-aprendizaje cuyo tema es el derecho al voto se destina a alumnos del 1º ciclo de primaria. Permite ilustrar concretamente tal perspectiva.

EJEMPLO A - EL DERECHO AL VOTO (1º CICLO)

Fase de introducción

- Fragmento de un video con una joven, orgullosa de poder ejercer su derecho al voto.
- Discusión sobre el derecho al voto (significado, ¿quién puede votar?, ¿a qué edad?, etc.)

Fase de realización

- Presentación cronológica de los grandes acontecimientos que permitieron que las mujeres (1940) y los indígenas (1960) pudieran votar.
- Búsqueda sobre las condiciones de derecho al voto (edad mínima, ciudadanía, lugar de residencia) y el significado del derecho de voto

(democracia, protección de la libertad, voluntad de cambiar, derecho cívico, etc.).

- Presentación: elecciones municipales del otoño 2017 + baja tasa de participación de los ciudadanos durante las últimas elecciones.

Fase de síntesis

- Para convencer a los jóvenes y otros electores de ir a votar y para sensibilizarlos más a su deber de ciudadano, se elaboró un folleto mostrando la lucha para conseguir el derecho al voto, las condiciones para votar y los valores transmitidos.
- Distribución de los folletos a los padres, a las mujeres y a los jóvenes.

En esta situación de enseñanza-aprendizaje, que representa un caso típico de la *visión «dada por sentada»*, la enseñanza de las ciencias humanas y sociales no hace sino ofrecer a los alumnos los contenidos que deben ser estudiados (por ejemplo, historia, condiciones y significación del hecho de ejercer su derecho al voto, etc.), para entender bien una realidad social dada (es decir el derecho al voto como elemento constitutivo de la democracia). Es únicamente la transferencia de los aprendizajes realizados por el alumno, o posteriormente su utilización concreta en contextos de la vida cotidiana (por ejemplo, convencer a los jóvenes de ir a votar a las próximas elecciones municipales), que permitirá un ejercicio coherente de la ciudadanía, de las actitudes de apertura y de respeto de la diversidad.

Sustentada por la disciplina escolar, la lógica que explica tal visión es que se debe partir de los saberes propios de las ciencias humanas y sociales para eventualmente encontrar vínculos con situaciones vividas fuera de la escuela y ligadas al vivir-juntos y a la ciudadanía (SHS hacia AGF). Las situaciones de la vida cotidiana constituyen, en esta óptica, áreas de aplicación de los saberes escolares disciplinarios.

B. Visión de la yuxtaposición

En la *visión de la yuxtaposición*, el AGF «Vivir-juntos y ciudadanía» así como las ciencias humanas y sociales son dos entidades paralelas (trata-

das de forma totalmente independiente). Así lo podemos observar en el ejemplo siguiente que presenta una actividad de enseñanza-aprendizaje para alumnos de 2º ciclo de primaria sobre la sociedad canadiense de la costa oeste de Canadá.

EJEMPLO B - LA SOCIEDAD DEL OESTE DE CANADÁ (2º CICLO)

Fase de introducción

- Proyección de un reportaje sobre los migrantes que atraviesan, en la actualidad, la frontera Estados Unidos-Canadá de manera ilegal.
- Discusión sobre la inmigración y sus causas: presiones de los gobiernos, conflictos mundiales, contextos políticos inestables, Canadá: tierra de acogida.
- Información: alrededor de 1900, Canadá asistió también a la llegada masiva de inmigrantes en algunas de las provincias del Oeste (Alberta, Saskatchewan, Manitoba).
- Preguntar a los alumnos las causas de este fenómeno.

Fase de realización

- Trabajo de grupo de investigación sobre:
 - Equipo 1:* El contexto histórico de la época (Confederación canadiense, construcción del ferrocarril).
 - Equipo 2:* Las causas que llevaron a un incremento de la inmigración en las provincias del Oeste (necesidad de mano de obra).
 - Equipo 3:* El origen de los migrantes en las provincias del Oeste.

Fase de síntesis

- Cada equipo presenta, por medio de un cartel o poster, los resultados de su investigación.
- Toman conocimiento de los resultados de los demás equipos y tienen una visión más general de los motivos de la inmigración masiva en estas provincias alrededor de 1900.

En este caso propio de la *visión de la yuxtaposición*, la vida cotidiana proporciona ejemplos de situaciones diversas que suponen un problema

y que constituyen cuestiones de fondo relacionadas con el vivir-juntos y con la ciudadanía (por ejemplo, la situación de los inmigrantes que atraviesan la frontera entre Canadá y Estados Unidos de manera ilegal). Generalmente de actualidad, estas situaciones problemáticas son vinculadas de cerca o de lejos con los contenidos disciplinarios que son objetos del programa escolar. Sin embargo, una vez presentadas y discutidas en clase, servirán únicamente de pretextos a la realización de algunos aprendizajes disciplinarios específicos (la Confederación canadiense en 1867, la construcción del ferrocarril, el desarrollo de las provincias del Oeste canadiense, etcétera).

También sustentada por la disciplina escolar, la lógica que sostiene tal visión es que se debe partir de situaciones relacionadas con el vivir-juntos y la ciudadanía, vividas fuera de la escuela, para luego crear vínculos con los saberes propios de las ciencias humanas y sociales (AGF hacia SHS). En esta perspectiva, las situaciones de la vida cotidiana no constituyen un pretexto para el aprendizaje de los saberes escolares disciplinarios.

C. Visión genética

En fin, en situaciones de enseñanza-aprendizaje que llamamos *visión genética*, la vida fuera de la escuela genera situaciones que no solo son un pretexto para el estudio de los saberes escolares disciplinarios previstos en el programa sino, al contrario, son ejemplos concretos de la vida cotidiana y proporcionan, por cierto, un conjunto de situaciones problemáticas, a plantearse desde un punto de vista disciplinario (hasta interdisciplinario). El ejemplo a continuación ilustra una situación de enseñanza-aprendizaje cuyo tema es la sociedad quebequense actual, dirigida a alumnos de 3^{er} ciclo de primaria.

EJEMPLO C - LA SOCIEDAD QUEBEQUENSE ACTUAL (3^{ER} CICLO)

Fase de introducción

- Reportaje sobre solicitantes de asilo haitianos que llegan a la frontera de St-Bernard-de-Lacolle y la insatisfacción de algunos ciudadanos.

- Información: la provincia de Quebec acoge muchos recién llegados (50.000/año) pero los solicitantes de asilo se han cuadruplicados en el último año.
- Discusión: ¿por qué Quebec acoge actualmente tantos inmigrantes?

Fase de realización

- Búsqueda sobre las políticas de inmigración en Quebec: categoría de inmigrantes acogidos, números de inmigrantes, números de solicitantes de asilo, país de origen, contexto político del país de origen, Carta de los derechos y libertades, Carta de la lengua francesa (Ley 101).
- Identificación de la evolución de la inmigración, sus causas y consecuencias, las ventajas y limitaciones relacionadas con cada categoría de inmigrantes, etcétera.

Fase de síntesis

- Tras analizar las informaciones, los alumnos notan que:
 - acogimos inmigrantes para contener la baja tasa de natalidad y el envejecimiento de la población;
 - las políticas de inmigración han evolucionado desde hace cuarenta años;
 - las causas de los solicitantes de asilo son múltiples: conflictos armados, desastres naturales, etc.;
 - la integración representa un desafío (convalidación de diplomas, mercado laboral, etc.).

En el marco de esta actividad, que representa un caso típico de la *visión genética*, los saberes escolares disciplinarios evocados (por ejemplo, la inmigración en Quebec y su evolución, la Carta de los derechos y libertades, la Ley 101, etc.) permiten aclarar y entender mejor las situaciones asociadas al vivir-juntos, a la ciudadanía y a la diversidad cultural (por ejemplo, la administración Trump anuncia su voluntad de poner fin a un programa temporal de residencia, el cual ha permitido a unos 60.000 haitianos vivir y trabajar en los Estados Unidos, el aumento en el número de solicitantes de asilo haitianos en la frontera de St-Bernard-de-Lacolle

en Quebec, la insatisfacción de algunos ciudadanos convencidos de los «privilegios» que podrían haber recibido estos inmigrantes, etcétera).

Ahora bien, tal visión del manejo de la diversidad requiere que estas situaciones de la vida cotidiana primero sean problematizadas y circunscritas en el universo disciplinario (Araújo-Oliveira, 2018). La vida cotidiana, asociada a las comprensiones de sentido común compartidas que generan, representa por lo tanto una zona de situaciones y de experiencias que, una vez problematizadas y aclaradas por los saberes escolares disciplinarios, serán reinterpretadas, matizadas, hasta modificadas y transformadas. Los alumnos entenderán, por ejemplo, que la provincia de Quebec está abierta a la inmigración no por caridad cristiana, sino y, sobre todo, para contrarrestar las bajas tasas de natalidad y el envejecimiento de la población. También van a entender, pese a una tasa de titulación más elevada que la de la población en general, que con frecuencia los ciudadanos procedentes de la inmigración logran con dificultad incorporarse al mercado laboral. En resumen, van a ver la necesidad de entender mejor la diversidad y la complejidad de estos retos socioeconómicos.

La lógica que sostiene esta visión es la de la interconexión y de la complementariedad recíproca entre los saberes escolares propios de las ciencias humanas y sociales y las situaciones relacionadas con el vivir-juntos y con la ciudadanía, vividas fuera de la escuela (AGF hacia SHS hacia AGF hacia SHS...). En esta tercera visión, no hay ni predominio ni preeminencia de la disciplina escolar, mucho menos situaciones vividas fuera de la escuela. Al contrario, estas dos realidades se completan mutuamente, en un vaivén entre las problemáticas a las cuales se enfrentan los alumnos en la vida cotidiana y los saberes escolares disciplinarios que permiten entender estas problemáticas, al mismo tiempo que se da una resignificación a estos saberes nuevamente construidos.

CONCLUSIÓN

Propusimos en este artículo una reflexión sobre la inclusión escolar tomando en cuenta la cuestión de la diversidad cultural en el programa de formación de la escuela quebequense y las modalidades de manejo didác-

tico de esta diversidad en la enseñanza de las ciencias humanas y sociales en la primaria. Concretamente, pusimos de relieve, a partir de la observación sistemática de situaciones de enseñanza-aprendizaje elaboradas en el marco de un curso de didáctica de las ciencias humanas y sociales en la primaria, un esbozo de marco conceptual que permite concebir una cierta modelización del manejo didáctico de la diversidad dentro de esta disciplina escolar a partir de tres visiones distintas: a) la *visión «dada por sentada»*, que parte de los saberes escolares propios de las ciencias humanas y sociales para luego encontrar lazos con las situaciones vividas fuera de la escuela; b) la *visión de la yuxtaposición* que, por el contrario, parte de las situaciones vividas fuera de la escuela para crear lazos con los saberes escolares disciplinarios propios de las ciencias humanas y sociales; y c) la *visión genética* que, reconociendo el lugar ineludible de la problematización en el proceso de construcción de los conocimientos, pone de relieve la interconexión y la reciprocidad entre las situaciones vividas fuera de la escuela y los saberes escolares específicos de las ciencias humanas y sociales.

En nuestra opinión, para que el AGF «Vivir-juntos y ciudadanía» se convierta en un verdadero lugar de convergencia de los aprendizajes disciplinarios, tal como lo preconiza el Ministère de l'Éducation, cabe superar la *visión «dada por sentada»* (SHS hacia AGF) y la *visión de la yuxtaposición* (AGF hacia SHS) para llegar a una visión centrada sobre todo en la elaboración de un proceso de problematización (Araújo-Oliveira, 2018). En este sentido, las situaciones referentes al vivir-juntos y a la ciudadanía, vividas fuera de la escuela, no representan un pretexto para tratar los saberes disciplinarios (como en la *visión de la yuxtaposición*), y mucho menos el lugar de aplicación de los saberes escolares disciplinarios (como en la *visión «dada por sentada»*), sino que constituyen la génesis misma del proceso de aprendizaje, tal como se encuentra operacionalizado en la *visión genética* (SGF hacia SHS hacia AGF hacia SHS...).

Aunque muy preliminar e incompleta, esta modelización pretende ser una estructura de referencia que nos permitirá luego analizar las prácticas de enseñanza prescritas (los discursos oficiales y los libros de texto), declaradas (el discurso de los docentes sobre sus propias prácticas y las prácticas tal como han sido planeadas) y efectivas (las prácticas tal como

los docentes realmente las llevan a cabo) en una disciplina escolar situándolas respecto a una u otra de estas tres visiones del manejo didáctico de la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo-Oliveira, A.
2018 «Problématiser les apprentissages en sciences humaines et sociales au primaire: Quelles pratiques chez de futurs enseignants au Québec?», en Araújo-Oliveira, A., Chouinard, I. y Pellerin, G. (dirs.), *L'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels: perspectives plurielles*, Presses de l'Université du Québec, Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation
2007 *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation. Avis au Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Conseil supérieur de l'éducation, Québec.
- Lenoir-Achdjian, A. et al.
2008 «Le discours québécois sur les relations entre l'école et les familles issues de l'immigration: un état de la question», en *Dossier des sciences de l'éducation*, vol. 19, Toulouse, pp. 171-190.
- Lenoir-Achdjian, A. y Potvin, M.
2007 «Présentation», en *Journal of International Migration and Integration*, vol. 8, n° 1, pp. 351-355.
- McAndrew, M.
2001 *Immigration et diversité à l'école: le débat québécois dans une perspective comparative*, Presses de l'Université de Montréal, Montreal.
2002 «La loi 101 en milieu scolaire: impacts et résultats», en *Revue d'aménagement linguistique*, (numéro hors-série), octobre, Montreal, pp. 69-83.
- McAndrew, M. y Audet, G.
2016 «La diversité ethnoculturelle et les rapports ethniques au Québec: le contexte historique et social», en Potvin, M., Magnan, M.-O. y Laroche-Audet, J. (dirs.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation*, Fides éducation, Montreal.
- McAndrew, M. y Bakhshaei, M.
2016 «La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle: historique, situation actuelle et principaux défis», en Potvin, M., Magnan, M.-O. y Laroche-Audet, J. (dirs.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation*, Fides éducation, Montreal.
- McAndrew, M. et al.
2000 «L'aptitude au français des élèves montréalais d'origine immigrée: impact de la densité ethnique de l'école, du taux de francisation associé à la langue maternelle et de l'ancienneté d'implantation?», en *Cahiers québécois de démographie*, vol. 29, n° 1, octobre, Montreal, pp. 89-118.
2008 «La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration: une question de classe sociale, de langue ou de culture?», en *Éducation et Francophonie*, vol. 36, n° 1, avril, Québec, pp. 177-196.
- Ministère de l'Éducation du Québec
2001 *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Gouvernement du Québec, Québec.
2004 *Les ensembles didactiques et les critères d'évaluation. Enseignement primaire et secondaire*, Gouvernement du Québec, Québec.
- Moldoveanu, M.
2010 «De la diversité ethnoculturelle au vivre ensemble: représentations de futurs enseignants de l'approche multiculturelle en éducation», en *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 45, n° 1, enero, Montreal, pp. 27-42.

Moldoveanu, M. y Mujawamariya, D.

2007 «L'éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignants: des politiques aux pratiques», en *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 42, n° 1, enero, Montreal, pp. 31-46.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco)

2008 «La educación inclusiva: el camino hacia el futuro», conferencia internacional de educación cuadragésima octava reunión, Ginebra, 25 a 28 de noviembre.

Ouellet, F.

2010 «La prise en compte de la diversité en milieu scolaire», en Toussaint, P. (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation: enjeux et défis pour l'école québécoise*, Presses de l'Université du Québec, Québec.

Prud'homme, L. et al.

2011 «La légitimité de la diversité en éducation: réflexion sur l'inclusion», en *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 2, octubre, Québec, pp. 6-22.

Steinbach, M.

2012 «Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants», en *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 47, n° 2, abril, Montreal, pp. 153-170.

Toussaint, P.

2010a «Portrait de la diversité au Québec: problématique et enjeux sociaux, culturels et politiques», en Toussaint, P. (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation: enjeux et défis pour l'école québécoise*, Presses de l'Université du Québec, Québec, pp. 11-34.

2010b «Portrait de la diversité de l'école québécoise, en contexte du vivre-ensemble», en Toussaint, P. (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation: enjeux et défis pour l'école québécoise*, Presses de l'Université du Québec, Québec, pp. 35-60.

Vatz-Laaroussi, M., Kanouté, F. y Rachédi, L.

2008 «Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat», en *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, abril, Montreal, pp. 291-311.

RECONOCIMIENTO Y JUSTICIA EN EL DEBATE POLÍTICO CONTEMPORÁNEO

Héctor Oscar Arrese Igor

En este trabajo intento examinar dos teorías muy influyentes sobre el reconocimiento del otro, a fin de tomar en cuenta sus aportes a la problemática de la educación inclusiva. Como es sabido, el problema del reconocimiento del otro ha sido ampliamente tratado en diversos ámbitos de importancia, desde la antropología, pasando por la sociología, la teoría de la educación, etc. Sin embargo, en este caso puntual mi interés es sondear algunos debates que se han dado en el ámbito de la filosofía política. Se trata de las teorías de Charles Taylor y Axel Honneth, quienes provienen de una raíz hegeliana común.

Hegel había planteado el problema del otro en su pasaje de la dialéctica del amo y el esclavo, en su *Fenomenología del espíritu* de 1807. En dicho texto, Hegel sostiene que la autoconciencia, es decir la subjetividad, es posible únicamente si podemos ser confirmados por los otros en nuestro carácter de sujetos activos. Es decir que se trata de una situación en la que nos vemos reflejados por los demás, como en un espejo. De allí que el verbo que Hegel usa es «reflejarse contra algo o alguien», o *sich widerspiegeln*. Pero esta dinámica no es pacífica, como sí lo era en la primera teoría del reconocimiento que tenemos, que es la de Fichte, desarrollada en 1796.

En el caso de Hegel, esta relación intersubjetiva se da en la forma de una lucha por el reconocimiento, es decir por ser reconocido por el otro

por medio de un procedimiento de cosificación. Como ocurre con las demás figuras de la conciencia a lo largo de la *Fenomenología del espíritu*, esta figura se autoanula, porque quien gana esta lucha (es decir, el amo) no puede ser reconocido por quien ha perdido la misma (es decir, el esclavo). La razón de esto reside en que el amo inevitablemente cosificará al esclavo, con lo que no podrá ser reconocido por alguien a quien no considera como un igual. La dinámica es la misma que rige la entrada de algún premio. Es decir que no nos podemos sentir reconocidos por recibir un premio que no nos parece valioso o prestigioso.

Por lo tanto, el desafío teórico que plantea Hegel consiste en poder dar cuenta del problema del reconocimiento del otro, pero logrando una solución estable que permita un desarrollo pleno de la subjetividad. Quien tomó esta tarea fue Charles Taylor, un especialista en Hegel que publicó en 1992 *Multiculturalismo y la política del reconocimiento*. En esta obra Taylor desarrolla una teoría del reconocimiento del otro como una exigencia fundamental para la construcción de una sociedad justa.

Inspirándose en el concepto hegeliano de reconocimiento, Taylor argumenta que la idea de libertad negativa, es decir entendida como una ausencia de coerción externa, es insuficiente para garantizar la libertad del individuo. La razón de esto es que la libertad también tiene que ver con la remoción de obstáculos internos al sujeto, sobre todo aquellos re-

lativos a la comprensión que el sujeto tiene de sí mismo como alguien valioso. Dicho con otras palabras, la idea liberal de la justicia y la libertad es insuficiente a la hora de hacer posible una sociedad inclusiva.

En un célebre artículo publicado en 1997, Taylor desarrolla su propio concepto de libertad, pensada en términos de «libertad positiva» (Taylor, 1997). La libertad positiva consiste en la capacidad de desarrollar los valores que uno entiende que hacen posible una vida que valga la pena vivir, o en palabras de Aristóteles, una «vida buena». Y estos valores tienen sentido para el sujeto únicamente en el seno de la cultura en la que se ha socializado. De este modo, Taylor defiende lo que considera como una «ética de la autenticidad» (Taylor, 2003). Por esta razón el individuo necesita que la cultura en la que se ha configurado sea percibida por los demás como valiosa. De este modo, el reconocimiento del valor de una cultura le permitirá al sujeto desarrollar una autoimagen positiva, que le permita elegir libremente sus cursos de acción.

Por el contrario, si se niega el reconocimiento a una cultura determinada, los sujetos que crezcan en su seno interiorizarán una imagen depreciada de sí mismos, de sus capacidades y de sus valores estructurantes. Esto limitará seriamente su libertad a la hora de tomar sus decisiones vitales. De este modo, Taylor considera indispensable el establecimiento de una política del reconocimiento, que incluya a las diferentes culturas que integran la comunidad, en especial aquellas que son minoritarias.

Por ejemplo, supongamos que se llama a concurso para un cargo de decisión. Si se presentan dos personas, según Taylor quien tendrá claramente más probabilidades de ganar el cargo será quien pertenezca a la cultura dominante, frente a quien sea oriundo de una cultura excluida o marginada. Y esto es independiente de que se respeten escrupulosamente los procesos de selección sin dar lugar a parcialidades de ninguna clase, en el sentido de la concepción liberal y procedimental de la justicia.

En términos políticos, Taylor se declara defensor de políticas de acción afirmativa, sobre todo en el ámbito de la educación. Es decir que nuestro autor considera que debe favorecerse preferentemente la enseñanza de la lengua y la literatura de aquellas culturas que son excluidas y marginadas, de modo tal que puedan acceder a su reconocimiento como culturas valiosas. Por esa razón, tanto él como Amy Gutmann

abogaron por la enseñanza de las literaturas de los pueblos originarios en la universidad (Taylor, 1992).

Ahora bien, la teoría de Taylor ha recibido numerosas objeciones, desde diversos frentes. Por un lado, Nancy Fraser argumenta que esta propuesta es sectaria, porque privilegia algunas concepciones de la vida buena, propias de las culturas marginadas, por sobre otras, que son las dominantes. Por lo tanto, según el argumento de Fraser, esto termina reproduciendo la relación de exclusión que intentaba solucionar. Contra la posición de Fraser, considero que la teoría de Taylor da lugar al diálogo entre culturas, lo que evita ciertas formas de sectarismo. Esto es así sobre todo porque Taylor toma de Hans-Georg Gadamer la tesis de la fusión horzónica, es decir que el horizonte de sentido de la propia cultura puede entrar en diálogo con el horizonte de sentido de otra forma de vida (Gadamer, 2010). Desde el punto de vista de Taylor, la educación multicultural apunta justamente a posibilitar este intercambio de visiones del mundo y, a través de esta experiencia, posibilitar la inclusión de las culturas marginadas.

Sin embargo, acuerdo con Fraser en que la ética de la autenticidad de Taylor se restringe a aquellas culturas que son deudoras de la Modernidad occidental. Esta tesis se funda en la idea de que la autenticidad es un valor que surge históricamente en el seno del pensamiento europeo, de la mano de autores como Jean-Jacques Rousseau y Johann Gottfried Herder (Rousseau, 1969; Herder, 2007).

Es decir que considero que esta propuesta sería de difícil aplicación a la hora de incluir en el sistema educativo a miembros de culturas que no tengan raigambre occidental, y para las que la autenticidad no sería un valor central. Podría tratarse de concepciones de la vida buena que prioricen otros valores, tales como, por ejemplo, la vida en comunidad o el contacto con la naturaleza. Esto plantea problemas muy particulares para los sistemas educativos latinoamericanos, donde es fuerte la presencia de los pueblos originarios.

Pero quizás la crítica más determinante sea la de Axel Honneth, quien argumenta que la concepción del reconocimiento de Taylor es poco diferenciada, porque no queda claro cómo se articulan conceptualmente las múltiples dimensiones que integran la problemática del reconocimiento.

Justamente el esfuerzo de Honneth consistirá en intentar desentrañar y dilucidar mejor el problema del reconocimiento.

LA LUCHA POR EL RECONOCIMIENTO EN AXEL HONNETH

Axel Honneth publicó su obra capital, titulada como *La lucha por el reconocimiento*, en el mismo año en que Taylor hizo lo propio con su libro *Multiculturalismo y la política del reconocimiento* (Honneth, 2003). Se trata de 1992, año clave para nuestros pueblos latinoamericanos, sobre todo con relación a problemas de colonialismo y exclusión.

Honneth también es un hegeliano, pero toma más bien los primeros escritos de Hegel sobre filosofía del derecho (la *Jenaer Rechtsphilosophie*), del período de Jena. Retomando la teoría de Hegel, Honneth argumenta que efectivamente el problema del reconocimiento es multidimensional. Por otro lado, y en acuerdo con Taylor, Honneth sostiene que el reconocimiento del otro es una necesidad inherente a la subjetividad. Es decir que el yo no puede relacionarse satisfactoriamente consigo mismo si no es confirmado por los demás en diversos niveles.

Finalmente, Honneth defiende una tercera tesis que se desprende de la anterior, que consiste en que, dado que el reconocimiento es una necesidad constitutiva de la subjetividad, las experiencias colectivas de menosprecio provocan muchos de los conflictos sociales. Es decir que Honneth considera que la lucha por el reconocimiento es un eje fundamental de la conflictividad social.

Recuperando la clasificación desarrollada por Hegel, Honneth distingue entre tres clases de reconocimiento, las cuales son necesarias por igual para la constitución de la subjetividad. La primera de ellas es el amor (*die Liebe*), que permite al sujeto tomar consciencia de que es un ser necesitado y que está legitimado a manifestar sus carencias al otro. Se trata de las relaciones de pareja, o entre padre e hijo, o en las relaciones de amistad. La negación del amor es la violación (*die Vergewaltigung*), que impide al sujeto articular su cuerpo de modo autónomo. Pensemos, por ejemplo, en los casos de violencia de género o de violación.

En segundo lugar, Honneth distingue la forma de reconocimiento del derecho (*das Recht*). Esta dimensión del reconocimiento implica que el sujeto se ve a sí mismo como el autor de las leyes que lo gobiernan. Esto implica que, en última instancia, el reconocimiento de derechos apunta a que el sujeto pueda comprenderse a sí mismo como un sujeto responsable, es decir capaz de darse a sí mismo las normas de su acción. La forma de menosprecio que corresponde a la negación del derecho es la desposesión (*die Entrechtung*). Si el sujeto se ve privado de derechos, entonces no puede percibirse a sí mismo como capaz de cumplir con obligaciones morales, y se considera más bien como alguien pasivo.

En tercer lugar, nuestro autor postula la dimensión de la solidaridad. Mientras que el amor toma en cuenta únicamente al sujeto en tanto que individuo único e irrepetible, aislado de los demás, el derecho lo considera como parte del conjunto universal de los ciudadanos. Dicho de otro modo, el derecho hace abstracción de su individualidad. Ahora bien, en el caso de la solidaridad es diferente, porque consiste en una síntesis entre el individuo y la universalidad de la comunidad. Esta integración es posible porque la solidaridad consiste en el reconocimiento de que el individuo tiene capacidades que pueden ponerse al servicio de objetivos valorados por la comunidad. Por eso la solidaridad es variable y cambiante, dado que solo se da en diversos grados. En la medida en que el sujeto es reconocido en el nivel de la solidaridad, puede lograr la autoestima, es decir la percepción de las propias capacidades como algo valioso, en tanto que sirve al bien común. La privación de esta forma de reconocimiento es la deshonra, la que implica la interiorización de una imagen degradada de las propias capacidades.

Esta teoría ha recibido no pocas críticas y objeciones, la más conocida de las cuales es la que sufrió de parte de Nancy Fraser, contenidas en el famoso volumen *¿Redistribución o reconocimiento?* (Fraser, 2003). Allí Fraser objetó que se trata de una teoría orientada a la construcción de una subjetividad autorrealizada, pero que no puede dar cuenta de la dimensión socioeconómica de los problemas sociales. Por eso Fraser intenta ampliar la idea de justicia como reconocimiento de Honneth a partir del concepto de una justicia bidimensional.

La idea de una justicia bidimensional exige que los sujetos estén en igualdad de condiciones de participar en la vida social. La norma de la paridad participativa incluye la condición objetiva de redistribuir recursos y privilegios para que los individuos puedan participar de las interacciones sociales con independencia. Por otro lado, la norma de la paridad participativa involucra la condición subjetiva de la paridad participativa y exige que los patrones institucionalizados de valor cultural garanticen a los individuos una igualdad de oportunidades para ganar la estima social. Dicho de otra manera, la condición objetiva de la paridad participativa implica alguna forma de redistribución y la condición subjetiva lo hace respecto del reconocimiento. De este modo, Fraser amplifica y complejiza el debate sobre el reconocimiento, dejando abierta la posibilidad de introducir problemas de justicia distributiva.

Finalmente, justamente el último giro que dio la teoría de Honneth va en la misma línea de lo planteado por Fraser. Esto puede verse sobre todo en su obra *El derecho de la libertad* (Honneth, 2011). Allí Honneth intenta construir una teoría del reconocimiento en términos de una teoría de la justicia. Por esa razón utiliza el método de la reconstrucción normativa, el cual consiste en reconstruir los valores fundamentales que están en la base de las reglas que constituyen dichas instituciones sociales. Se trata de valores que hagan posible la libertad social, entendida como la posibilidad de que los sujetos se reconozcan mutuamente como agentes, en la medida en que cada uno puede cooperar con la realización de los fines del otro.

Creo que podemos encontrar un eco del debate con Fraser en el capítulo dedicado al mercado. Honneth reconstruye las reglas del mercado en términos cooperativos, en la medida en que cada sujeto realiza sus fines (por ejemplo, consumir determinada mercancía o realizar determinado tipo de tarea que lo satisface) por medio del intercambio con los demás en el mercado. En consecuencia, Honneth sostiene que las asimetrías que se dan en el mercado son en realidad distorsiones de sus reglas constitutivas.

Esta reconstrucción dista mucho de ser evidente para los estudiosos de la obra de Honneth. Por un lado, Timo Jütten objeta que existe numerosa evidencia de procesos inherentes al mercado que atentan gravemente contra la libertad social, tales como la determinación de los precios

sobre la base de la oferta y la demanda, la competencia entre las empresas, la necesidad de proteger a los obreros para que no sean explotados, las formas de dominación sobre los obreros basadas en el miedo a caer en la pobreza, el desempleo, etcétera (Jütten, 2015: 196).

En segundo lugar, Lois McNay argumenta que esta falta de anclaje en la realidad histórico social de la teoría de Honneth atenta contra su aplicabilidad y conlleva un optimismo excesivo respecto de la capacidad inclusiva de la esfera del mercado (McNay, 2015: 180).

Como acertadamente señalan Jörg Schaub y David McNeill, la teoría del último Honneth cae en un reformismo, porque a lo sumo implica la corrección de algunas asimetrías generadas por el mercado, pero nunca de sus reglas constitutivas (Schaub, 2015: 111; McNeill, 2015: 158).

Por lo tanto, pese al debate con Nancy Fraser y la toma de consideración de la problemática de la justicia social, Honneth no logra integrar estos reclamos de modo consistente en su teoría. Estas dificultades de la teoría muestran los problemas que presenta a la hora de pensar en una educación inclusiva, que dé razones tanto de las luchas por el reconocimiento como de las demandas de una pobreza estructural que pone en serio peligro nuestro futuro como sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fraser, N.
2003 «Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition and Participation», en Fraser, N. y Honneth, A. (eds.), *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*, Verso, Londres, pp. 7-109.
- Gadamer, H.G.
2010 *Gesammelte Werke: Band 1: Hermeneutik I: Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Mohr, Tubinga.
- Hegel, G.W.F.
1998 *Phänomenologie des Geistes*, Felix Meiner, Hamburgo.

Herder, J.G.

2007 *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*, Reclam, Stuttgart.

Honneth, A.

2003 *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Suhrkamp, Fráncfort del Meno.

2011 *Das Recht der Freiheit*, Suhrkamp, Fráncfort del Meno.

Ikáheimo, H.

2014 *Anerkennung*, Walter de Gruyter, Berlín-Boston.

Jütten, T.

2015 «Is the Market a Sphere of Social Freedom?», en *Critical Horizons*, vol. 16, n° 2, pp. 187-203.

McBride, C.

2013 *Recognition*, Polity Press, Cambridge (Reino Unido).

McNay, L.

2015 «Social Freedom and Progress in the Family: Reflections on Care, Gender and Inequality», en *Critical Horizons*, vol. 16, n° 2, pp. 170-186.

McNeill, D.

2015 «Social Freedom and Self-Actualization: “Normative Reconstruction” as a Theory of Justice», en *Critical Horizons*, vol. 16, n° 2, pp. 153-169.

Rousseau, J.-J.

1969 *Émile ou de l'éducation*, en *Oeuvres Completes*, t. IV, Gallimard, París.

Schaub, J.

2015 «Misdevelopments, Pathologies and Normative Revolutions: Normative Reconstruction as Method of Critical Theory», en *Critical Horizons*, vol. 16, n° 2, pp. 107-130.

Taylor, C.

1992 «The Politics of Recognition», en Gutmann, A. (ed.), *Multiculturalism and «The Politics of Recognition»*, Princeton University Press, Princeton.

1997 «What's Wrong with Negative Liberty?», en Goodin, R. y Pettit, Ph., *Contemporary Political Philosophy. An Anthology*, Blackwell Publishers, Oxford, pp. 418-428.

2001 *Sources of the Self. The Making of Modern Identity*, Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts).

2003 *The Ethics of Authenticity*, Harvard University Press, Cambridge (MA)-Londres.

Thompson, S.

2006 *The Political Theory of Recognition. A Critical Introduction*, Polity Press, Cambridge (Reino Unido).

LA «SEXUALIDAD FUERA DE LA NORMA» Y LAS ESCUELAS CATÓLICAS DE ELITE. UN PROBLEMA DE RECONOCIMIENTO

Pablo Astudillo Lizama

INTRODUCCIÓN

La inclusión de la diferencia es una cuestión que puede ser comprendida no solo con relación a ciertas políticas educacionales sino también en virtud de los procesos de individuación que tienen lugar dentro del espacio escolar. Es a partir de este ángulo que queremos revisar el modo como se visibiliza y se aborda la alteridad que representa cualquier expresión de la sexualidad considerada «fuera de la norma» en el contexto de los colegios católicos de elite de Santiago de Chile. Esto, porque la norma inclusiva tensiona a veces las orientaciones que podrían emanar del catecismo, cuestión que puede ser pasada por alto en la medida en que se incorporan otras lecturas que tratan de entender al individuo y su actuar. El problema es que dicha perspectiva, al final, no logra estabilizar una posición que permita reconocer la totalidad del individuo que encarna estas «transgresiones». La forma como se construye la normalidad permanece incuestionada, a pesar de los intentos de las escuelas de ofrecer una lectura menos represiva de la diversidad en materia de sexualidad.

Para movilizar nuestra crítica ante tales discursos, analizaremos aquí tres elementos que son consustanciales entre sí: la aparente normalización de ciertas conductas sexuales anteriormente reprobadas, la

comprensión aislada de la sexualidad individual y la definición de una perspectiva paternalista que permite adoptar un punto de vista no comprometido con esta alteridad no reconocida. Estos resultados corresponden al análisis de 52 entrevistas personales y 2 entrevistas grupales realizadas en 13 establecimientos católicos de elite y a profesionales de programas de educación sexual a partir de un muestreo tipo «bola de nieve». Como tal, representan los resultados de una investigación concluida, cuyo trabajo de campo fue realizado entre los años 2015 y 2016 en la ciudad de Santiago de Chile.

LA «NORMALIZACIÓN» DE LO QUE ANTES ERA «ANORMAL»

Un primer punto a tener en cuenta al observar nuestra problemática es que en las escuelas católicas de elite, paradójicamente, la exclusión de algún modo se mantiene mediante el despliegue de un discurso de «aceptación» de la diferencia. La adaptación al contexto cultural actual impone nuevas normas para la comprensión de la sexualidad en general, de allí que la «diferencia» sea representada mediante la idea de «novedad». Desde este punto de vista, dentro de las escuelas que analizamos

las conductas que anteriormente eran consideradas inapropiadas, no son rechazadas de plano sino más bien movilizan distintos dispositivos para «comprender lo que le pasa a un individuo».

Es el psicólogo que va tomando algunos casos, pero ponte tú... un alumno que ahora está en segundo medio que en octavo empieza a hacer su proceso de salida de clóset con el psicólogo del colegio y con profesores implicados [con él]. En el fondo hay un caso que se aborda de modo súper acotado, en el fondo si sus compañeros no lo saben, él decide cuándo, yo creo que ahí depende de los alumnos cómo viven esas situaciones. Pero en general la posición del colegio es de acogida de mucho acompañamiento y de mucho respeto a la persona del alumno (Psicólogo, colegio católico).

Sistemáticamente, el trabajo de campo arrojó que cuando se trata de abordar la sexualidad «fuera de la norma», la actitud esperada es la «acogida», la «comprensión», el «cuidado», términos que se ubican en un opuesto semántico al «rechazo», el «castigo» o la «corrección». Este tipo de discurso es presentado como una prueba de que tanto el hablante como el proyecto educativo de una institución están ajustados con «la realidad del mundo actual», cuestión que es movilizada como un sinónimo del propio progresismo frente a un pensamiento conservador que todavía existe en algunos espacios eclesiales. Con relación a este último punto es interesante constatar que sistemáticamente el conservadurismo está puesto siempre en una suerte de «más allá» (en otras escuelas, en otros países), lo que demuestra que la distinción conservador/progresista pierde capacidad descriptiva en el caso de estas escuelas, invitándonos a desplazar el eje analítico a otros campos semánticos.

Considerando que los procesos de construcción de la reflexividad individual se manifiestan en distintos planos de la vida personal contemporánea (Giddens, 2004; Illouz, 2014), en el caso de la sexualidad esto se expresaría en lo que Michel Bozon (2009) denomina la norma de la coherencia sexual. En breve, este concepto alude al hecho de que las normas que regulan la sexualidad son crecientemente atribuidas y sujetas a la responsabilidad individual, lo cual ha reemplazado la antigua tutela de la Iglesia y del Estado como agentes del control del comporta-

miento sexual. Esta suerte de privatización normativa podría ser homologada con la necesidad que experimentarían los individuos para definir un relato que haga coherente sus elecciones con relación a su vida sexual y afectiva. Tanto es así que esto a su vez permitiría entender, por ejemplo, por qué la moral sexual católica, desde el pontificado de Juan Pablo II, ha optado por definirse como una «ética personalista», precisamente por la importancia que tendría el sujeto para su propia autorregulación (Sevegrand, 2002). En este sentido proponemos poner el acento en la observación de los procesos de individuación que ocurren en una escuela cualquiera, verificando cuánto se problematizan los componentes sociales de tal asunto.

Lo anterior, porque esta coherencia sexual no es un asunto puramente personal sino que es el resultado de un proceso de socialización complejo. La aparición de múltiples estándares con relación a los recorridos afectivos y sexuales, tanto en la adolescencia como en la vida adulta, ha hecho que el matrimonio heterosexual pierda potestad como única institución que asegura el acceso a la vida sexual. Como consecuencia, las escuelas se ven enfrentadas a la pregunta por la legitimidad del sexo prematrimonial, de la sexualidad homosexual, del sexo no procreativo, entre otros. Traducido a las escuelas que observamos, lo anterior implica que ya no sea viable hablar de pecado cuando se hace referencia a cualquiera de estas cosas, reemplazando dicha retórica por una pregunta «comprensiva» que abre el debate sobre estas materias.

Hay un entendimiento de que la realidad se ha ido imponiendo, y que nosotros tenemos que evangelizar esa realidad, no la que a nosotros nos gustaría, y evangelizar esa realidad implica dialogar que los cabros se están acostando a los 17 años, 18 años, entonces ahí obviamente el tema de la virginidad hasta el matrimonio queda un poco relegada porque no tiene mucho sentido, o sea, es la realidad que se nos está invitando a evangelizar (Profesora, colegio católico).

[Mi hija decía:] yo tengo compañeros de cursos, que salieron conmigo, muchos que se declararon homosexuales, y que tampoco fue tema. Es un colegio que yo diría permite más eso, se vive con más libertad, sé de

pocas niñas lesbianas, porque se sabe de pocas yo diría, pero también ha ocurrido, y pasa, y a nadie le llama la atención, pero no sé cómo lo ha manejado el colegio desde la Dirección, no tengo idea (Profesora, colegio católico).

Así, por ejemplo, aparecen cuestiones interesantes al observar cómo los establecimientos dan cuenta de una nueva normativa sexual y a partir de allí analizan la capacidad de agencia de los individuos implicados. En el primer caso, se asume que la realidad social es diferente para la generación actual de estudiantes y que no se puede evangelizar –es decir influir éticamente en un individuo– una realidad ideal sino una vida en concreto. Este cambio se refleja también en el segundo caso, en el que el colegio católico se describe como un espacio donde la homosexualidad puede vivirse de manera visible. En ambos casos la norma está lejos del horizonte conservador y represivo que se atribuye generalmente a las escuelas católicas de elite. Ahora bien, aceptar este cambio no significa renunciar a un proyecto formativo. En un contexto de escuelas centradas en la formación del carácter (Thumala, 2007), el tratamiento de la sexualidad se articula bajo la idea de construir un individuo responsable de sí mismo y reflexivo de sus acciones.

Es esta centralidad en una persona más que en la forma social de producir las normas sobre la sexualidad lo que permite desplegar un discurso comprensivo que, sin embargo, no reconoce del todo la agencia personal: en las citas anteriores, las razones de por qué el sexo se ha «adelantado» o por qué los estudiantes «salen del clóset» casi no aparecen, porque lo relevante es atender a lo propio de la cultura actual y la forma en que las personas responden a ella. Nuestra hipótesis aquí es que la sexualidad no ha cambiado tanto, sino la forma de ver al individuo respecto de la misma.

LA COMPRESIÓN INDIVIDUALIZADA DE LA SEXUALIDAD

En el plano institucional, la «comprensión» de todo lo que hemos hablado se entiende solo en la medida en que la sexualidad personal sea repre-

sentada de modo aislado y sin mayor relación con los distintos procesos sociales que construyen las normas sexuales. En dicha lógica convergen tanto la política pública de educación sexual como también del discurso magisterial sobre el sexo. Por ejemplo, Cáceres y Salazar (2013) señalan que en las escuelas chilenas siempre se habla de la homosexualidad como una «cuestión de individuos» –es decir, de modo casuístico– respecto de los cuales, además, hay un discurso ambiguo de tolerancia que la acepta siempre y cuando «no sea demasiado evidente o problemática». Algo similar ocurre con el aborto; Morán (2009) describe cómo el discurso en torno al mismo apunta hacia la privatización de la práctica. En el caso de los colegios que examinamos, cuestiones como la homosexualidad, como también la interrupción voluntaria del embarazo o el sexo prematrimonial, entre otras, tienden siempre a ser presentadas como un «tema», como una «distinción» sobre la cual se puede abrir un debate que contrapone información con posiciones morales (asegurando de paso la autoimagen progresista del establecimiento). Ahora bien, esta aproximación casuística tiene como consecuencia que el sujeto queda aislado de los procesos de socialización que influyen sobre las propias estrategias para asegurar su coherencia sexual.

No hemos tenido un caso de algún alumno que se haya declarado abiertamente homosexual siendo alumno regular del colegio, sí tenemos ex alumnos que, más menos tres años después [de salir del colegio] han declarado su homosexualidad [...]. La actitud frente a esos alumnos... a ver, tampoco [es que] ellos han venido a decir, uno tampoco los va a ir a buscar no, son alumnos que han tenido siempre una postura más alejada del colegio, quizás más en ruptura con los valores que el colegio propone, entonces son alumnos que de por sí siempre han estado alejados o que una vez salidos del colegio rompieron el lazo (Profesor, colegio católico).

[...] por ejemplo, a nosotros nos quedó súper claro y nosotros lo conversamos con los profesores jefes, que preguntan mucho sobre el sexo oral, o sea... y mucho las mujeres... te queda la sensación de que las prácticas de sexo oral están siendo cada más habituales, porque preguntan mucho si son vírgenes o no son vírgenes teniendo sexo oral, del riesgo de quedar

embarazada teniendo sexo oral, de las ETS teniendo sexo oral. Entonces para nosotros fue evidente. Y mucho ligado a esta cosa religiosa también, a la pérdida de virginidad, entonces finalmente lo que nosotros les decimos, sí, pero no va en eso porque la virginidad tiene que ver con otras cosas, con conceptos más abstractos, no tiene que ver con la cuestión física (Psicólogo, colegio católico).

Las citas anteriores ilustran adecuadamente este aislamiento del individuo. Podemos observar, en el primer caso, que la distancia es «valórica» y lo que resulta interesante es el deslinde que hace el entrevistado respecto a las decisiones que ha tomado el individuo que no se cuestiona que los alumnos se alejen del colegio precisamente porque el mismo impide la presentación positiva de la propia homosexualidad. En el segundo caso, de lo que se trata es de administrar información para reconocer cuándo una conducta finalmente puede ser calificada como sexual con relación a un proyecto de vida que valora positiva y colectivamente la virginidad. Acá la cuestión de la coherencia personal vuelve a cobrar valor, esta vez, como una forma de interpretación de la conducta, donde la adhesión o distancia frente a la norma aparece respaldada en un discurso «positivista» que prescinde de una reflexión sobre el modo en que la sexualidad es también cultural y políticamente construida (Morán, 2012).

Añadimos a lo anterior que en el contexto de las escuelas católicas de elite, tanto los proyectos educativos como también los planes de educación sexual asumen que la mejor manera de transmitir valores es asegurando la coherencia del formador, elaborando «modelos de persona» a través de una lógica testimonial en la que el sujeto de alguna manera debe encarnar un ejemplo (Lacroix, 2010), teniendo efecto sobre los demás no solo por lo que dice sino también por «cómo es él/ella como persona». Así lo demuestra la siguiente cita:

A pesar de que nuestra congregación es bien libertaria, acepta la posibilidad de que cada uno de los religiosos establezca lo que quiera frente al tema que quiera, pero frente a los temas trascendentales: aborto, embarazo no deseado, homosexualidad, diversidad de género, hay una línea editorial, o sea me tengo que regir por esto; y el alumno lo percibe [...] El discurso de los religio-

sos de este colegio es un discurso fundamentalmente centrado en el amor, el amor como sentimiento de la afectividad máxima y con todas las consecuencias que pueda tener, es lo básico y principal y primordial. Su discurso del amor lo tienen ya institucionalizado [pero] el alumno lo ve distante, anacrónico. Hoy día la diversidad es complejísima (Profesor, colegio católico).

Para tener autoridad se debería ser un individuo creíble, y de allí que a veces se manifieste una tensión entre lo que se piensa personalmente sobre el tema y lo que exige el proyecto institucional, tensión que debe resolver la persona pero no la escuela. Ahora bien, no podemos analizar esta tensión situando magisterio y colegio, rechazo y aceptación como términos opuestos y absolutos, tanto porque no existe una única postura desde el punto de vista teológico actual (algunos moralistas toman distancia de la postura magisterial) como por el hecho de que los mismos sujetos pueden tener diferentes opiniones y normas para juzgar los temas planteados. Es probablemente la reproducción de este tipo de discusiones lo que permite a los establecimientos tratar la homosexualidad, el aborto, el sexo prematrimonial, como «un tema para generar debate» y que impele a los individuos a «centrarse en el amor» o a «entender la norma».

La cita transcrita anteriormente muestra además con cierta transparencia cómo esta tensión afecta el status de autoridad del formador, reiterando también cómo la sexualidad es comprendida de modo aislado, situada siempre en un sujeto que parece estar de algún modo fuera de un marco de socialización determinado. Acá la importancia la tiene la persona que transmite algo, sin comprender cómo dicha transmisión no es del todo elegible por el sujeto. De allí que la agencia individual no sea necesariamente reconocida, pues no se asume esta complejidad social en la producción de la experiencia individual.

LA AGENCIA INDIVIDUAL NEGADA

Considerando la tensión que se produce al comprender de modo aislado la sexualidad individual, la forma de solucionar tal inconveniente es adoptar un tratamiento paternalista de la diferencia. Paradojalmente, dicho

paternalismo redundando en una negación de la agencia individual a pesar de que se centra la mirada en los individuos. Dubet y Martuccelli (1996) sostienen que, dada la función socializadora de la escuela, la separación de saberes y la multiplicación de ejercicios, premios y exámenes se desarrollan siempre dentro de la relación definida por la asimetría entre profesor y estudiante. Este carácter jerárquico, unido al funcionamiento disciplinario de la institución, la convierten en un lugar propicio para el paternalismo o, lo que es igual, para el no reconocimiento del Otro en igualdad de condiciones que el Uno.

Comprender el modo como opera el paternalismo nos permite interpretar lo que hemos expuesto como un mero acto de hipocresía. Si consideramos la definición de paternalismo propuesta por Magni-Berton (2011) –una forma de ejercicio político donde quien ocupa el poder asume para sí la responsabilidad de que los individuos tengan una «buena vida» al mismo tiempo que sospecha sistemáticamente que aquellos cuentan con la capacidad suficiente de tomar buenas decisiones–, podemos comprender cómo es posible conciliar el respeto de la «diferencia» con la idea de que los sujetos no estarían tomando las mejores decisiones respecto de sí mismos.

Por ejemplo, un alumno en tercero medio se declaró gay y eso generó en los jóvenes una respuesta en dos grupos. Los que se incomodaron con la declaración pública de este niño y los que inmediatamente entraron en la validación del acto que él había tenido. Porque hoy en día los jóvenes están cien pasos más adelante que los adultos en términos de valorar la diversidad, con dos subgrupos, el que valora la diversidad desde la indiferencia, [...] que para mí más que un valor es una posición súper cómoda, muy light, muy posmoderna; hasta la que es realmente tolerante, que inclusive asume sus propias interrogantes como «¡chuta, que me voy a cambiar en Educación Física al lado de él!, voy a ir al viaje de estudios con él, va a dormir en mi pieza!» (Orientador, colegio católico).

Aquí el paternalismo se evidencia en el modo de juzgar las reacciones que tienen los estudiantes, diferenciando aquellas respuestas deseables de aquellas que no. Esta posición no se interroga sobre la estructura moral

con la que se está posicionando la reacción de los otros individuos «post-modernos» y «tolerantes» en un espacio donde tales posiciones no son políticamente neutras. Además, vuelve a centrarse en los aspectos individuales de gestión de la sexualidad, sin reflexionar sobre como la interacción problemática es construida tanto por el alumno homosexual como por quienes lo rodean. Esta forma de aislar las cuestiones impide comprender la experiencia total y la capacidad de agencia de todos los estudiantes.

Creo que esta sociedad de los fragmentos, en el fondo [es una sociedad que] presenta una especie de realidad construida en fragmentos de verdades, que genera como este paraguas donde cabe todo lo que de alguna manera podría ser llamado tolerancia, pero esa tolerancia es mucho más aparente que real. Jugamos a que no somos homofóbicos, jugamos a que el padre y la madre soltera [están bien]... jugamos que no nos importa tu pasado, de dónde viniste, dónde estudiaste. ¡Mentira! porque hasta para los créditos de los bancos te preguntan dónde vives y en qué colegio estudiaste. [...] Mira el gran aumento de conductas lésbicas en las mujeres, fundamentalmente tiene a la base un miedo a los hombres, ahí no hay un tema de que «ella es lesbiana». ¡Mentira! a ella lo que le pasa es que tiene una herida que le da terror enfrentarse a los hombres, entonces si ella tiene quince años no le pongamos ninguna etiqueta, veamos qué hay detrás de esa conducta. Lo mismo que otra niña de quince años que es súper heterosexual, pero que cambia pololos todas las semanas, o sea, si no es malo pololear, pero veamos ¿estai bien, estai tranquila? Eso está indicando algo, sobre todo cuando la conducta es exagerada o minimizada [sic], siempre los extremos te están indicando algo. Con este cuento de la homofobia y de la tolerancia, no nos estamos dando cuenta que son síntomas, es lo mismo que les ha pasado a los psicólogos con respecto a la masturbación, de normalizarla a tal punto de no darse cuenta que muchas veces cuando se transforma en una conducta habitual está hablando algo mucho más profundo como soledad angustia, ansiedad, una manera de compensar (Profesional programa de educación sexual).

A nuestro juicio, este extracto de entrevista sintetiza adecuadamente las consecuencias de la aproximación paternalista hacia toda forma de di-

ferencia en materia de sexualidad en el espacio escolar. Aquí se anula la capacidad de agencia del individuo que es etiquetado como «distinto», independientemente de la identidad que se le asigne: el homosexual, la lesbiana, la muchacha que cambia de pololos, el adolescente que se masturba. Para quien habla, la conducta visible es en realidad el resultado de un problema «invisible», todo lo cual por añadidura le hace sospechar de la retórica de la tolerancia que estaría instalada en el espacio escolar actual. Lo que resulta complejo de esta sospecha es que no se pregunta sobre aquellas condiciones que afectan el modo en que un sujeto toma decisiones; en vez de ello, prefiere corregir una identidad «problemática». Este tipo de aproximaciones finalmente no permite desarrollar una reflexión exhaustiva sobre el sistema general de construcción de la sexualidad contemporánea, perpetuando la jerarquía de identidades dentro de la escuela.

Si bien la cita corresponde a una organización calificada como conservadora, es importante señalar que aquella presta servicio de educación sexual a varios colegios que formaron parte de nuestra muestra, incluyendo algunos que se presentaron a sí mismos como progresistas. Esto confirma el principio común que hace converger los discursos de las distintas escuelas observadas. Ahora bien, la condescendencia mostrada en la cita anterior de algún modo encuentra cierta resistencia entre los estudiantes de un colegio católico conservador, quienes a través de una operación de análisis social de algún modo tratan de reconocer al otro como un *alter*, aunque sin reconocer necesariamente del todo su capacidad de agencia personal.

Por ejemplo tuvimos que leer un texto, que igual era largo, de por qué llegar virgen al matrimonio y de por qué... bueno todo ese tema en verdad. Y yo le dije a la *miss* [la profesora] de que en verdad el texto, está muy bueno, pero si tú veías a los terceros y cuartos medios la verdad es que la mitad lo va a pescar [tomar en cuenta] y la otra mitad va a decir ¡qué pena! Porque hay que asumir la realidad del país y es muy poco el porcentaje de gente que llega virgen al matrimonio. Entonces encuentro que nos debieran enseñar aparte de los valores del colegio, el cómo prevenir por ejemplo el embarazo para después no tener que abortar por si es que

la situación está complicada, o el cómo si es que vai a perder la virginidad por lo menos con quién, el cómo, el dónde, porque a veces importa mucho el lugar... como un poco más de la vida real que está pasando hoy en día, más que los valores del colegio impregnados en un texto (Estudiante, colegio católico).

En este caso la estudiante reconoce que los argumentos de la escuela no serán necesariamente aceptados por todos, porque la realidad social es otra. Sin embargo, se sigue apelando a una norma personalista, interpretada de nuevo en clave de responsabilidad individual, porque es necesario saber más para actuar mejor. Lo interpersonal queda definitivamente fuera de foco, pues no se pone en la misma balanza la posición de aquellos que no tomarán en cuenta el texto: su posición es un asunto privado. Más allá de que el catecismo no permita –en teoría– reconocer las motivaciones de estos últimos, en la práctica el discurso «aceptador» y «comprensivo» que examinamos en un principio debería predisponer al menos una escucha atenta de lo que se sale de la norma. No obstante aquello, el problema no es una cuestión de moral sino de reconocimiento. Si todos los individuos son interpelados por la misma norma de coherencia sexual, preguntarse sobre cómo se puede hablar sobre la sexualidad sería fundamental a la hora de desarrollar una educación sexual reflexiva, así como también para evitar la discriminación hacia las expresiones «fuera de la norma». Y para responderlas se precisa que el otro sea reconocido en su totalidad como individuo.

CONCLUSIÓN

La aceptación de la «diferencia» en materia de sexualidad, dentro de las escuelas católicas de elite, muestra una serie de paradojas que son producto de una comprensión no reflexiva de los procesos sociales que determinan las normas sobre la sexualidad. El discurso aceptador de la diferencia de alguna manera se estructura de modo casuístico y refiere a lo que «ha cambiado» de un modo inestable, sin interrogarse sobre las claves que internamente establecen la «normalidad sexual» del

proyecto educativo. Si consideramos lo que plantea François de Singly (2010) respecto a que la individualidad nunca se establece con independencia del juego de miradas que existe entre los individuos, podremos comprender de qué manera esta nueva aceptación no se hace cargo en la práctica de cómo el Otro es posicionado por el Uno, etiquetándole y brindándole posibilidades de acción más limitadas de las que realmente declara entregar.

Ciertamente, hemos pesquisado aquí un discurso público «políticamente correcto» sobre la sexualidad y no hemos tenido acceso, quizás, a las formas de rechazo más duras que subsisten en las escuelas (en acciones tales como la dirección espiritual o los ritos de confesión). No obstante aquello, la regularidad de los discursos de la aceptación nos permite observar una norma que opera de todos modos en el abordaje de la diversidad dentro de la escuela. En este sentido, recuperamos lo planteado por François Dubet (2010) respecto a la posibilidad de ir más allá de la evidencia concreta para abordar las *representaciones de la experiencia*, es decir, aquellas descripciones de las normas con las que el hablante se identifica, toma distancia o incluso desarrolla una estrategia para usarla a su favor. Teniendo en cuenta la regularidad de tales representaciones, y sobre todo volviéndolas reflexivas, se comprenderá mejor tal vez el marco actual en el cual se producen los procesos de individuación sexual y se perpetúan las asimetrías y jerarquías entre los distintos individuos. Por mucho que las escuelas católicas quieran avanzar en un discurso «progresista», sin la incorporación de los aspectos sociales de producción de las normas de la sexualidad, el reconocimiento de la «diferencia» seguirá enfrentando un límite infranqueable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bozon, M.
2009 *Sociologie de la sexualité*, Armand Colin, París.
- Cáceres, C. y Salazar, X.
2013 *Era como ir todos los días al matadero... El bullying homofóbico en instituciones públicas de Chile, Guatemala y Perú*, Unesco, Lima.
- Dubet, F.
2010 *La sociología de la experiencia*, Complutense, Madrid.
- Dubet, F. y Martuccelli, D.
1996 *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, París.
- Giddens, A.
2004 *La transformation de l'intimité. Sexualité, amour et érotisme dans les sociétés modernes*, Pluriel, París.
- Illouz, E.
2014 *Cold Intimacies. The Making of Emotional Capitalism*, Polity Press, Cambridge (Reino Unido).
- Lacroix, X.
2010 «Autorité et affectivité dans la famille», en Avanzini, G. (coord.), *Affectivité et autorité en éducation*, Don Bosco, París.
- Magni-Berton, R.
2011 «Care, paternalisme et vertu dans une perspective libérale», en *Raisons Politiques*, vol. 4, n° 44, pp. 139-162.
- Morán, J.M.
2009 «Feminismo, Iglesia Católica y derechos sexuales y reproductivos en el Chile post-dictatorial», en *Estudios Feministas*, vol. 21, n° 2, pp. 485-508.
2012 «El activismo católico conservador y los discursos científicos sobre sexualidad: Cartografía de una ciencia heterosexual», en *Sociedad y Religión*, vol. 22, n° 37, pp. 167-205.

Sevegrand, M.

2002 «Jean-Paul II et la sexualité», en Maître, J. y Michelat, G. (eds.), *Religion et sexualité*, L'Harmattan, París.

Singly, F. de

2010 *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*, Pluriel, París.

Thumala, M.A.

2007 *Riqueza y piedad. El catolicismo de la élite económica chilena*, Debate, Santiago de Chile.

INCLUSIÓN E INTERCULTURALIDAD. APORTES DE LA ANTROPOLOGÍA PARA PENSAR LA OTREDAD EN EDUCACIÓN

María Laura Díez

RESUMEN: En este trabajo sostengo la idea de que la *interculturalidad* es una dimensión clave para abordar el análisis de la dinámica inclusión-exclusión educativa. Pretendo argumentar que la dificultad para revisar lo considerado «común» y la persistencia de sentidos restringidos de concebir las múltiples experiencias formativas de niños/as y jóvenes en espacios institucionales, constituyen elementos centrales de una inclusión que en innumerables escenarios se transita en términos subordinados. El trabajo gira en torno de los aportes de la antropología de la educación a la temática y de la investigación etnográfica en contextos escolares de migración.

I. INCLUSIÓN, OTREDAD Y EDUCACIÓN

La inclusión educativa es un descriptor internacional que tiene su fundamento ideológico en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Esta declaración asume que los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza que evite la segregación y que se prolongue en una inclusión social de todas las personas, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales
(Moliner-García, citado en Calvo, 2009: 1).

La noción de inclusión educativa constituye una categoría relacional, en tanto su alusión pone en evidencia las dificultades en alcanzar las metas de universalismo y democratización en términos extensivos (ampliación de la cobertura), y al mismo tiempo da cuenta de la persistente necesidad de abordar las condiciones desiguales de escolaridad. Históricamente se han registrado dificultades en superar la dinámica *inclusión-exclusión* que se establece en contextos de irrupción e incorporación de nuevos sectores sociales. En los últimos años, tal ha sido el caso de la llegada de adolescentes y jóvenes de sectores populares a la escolarización secundaria a partir de la extensión de la obligatoriedad. Aunque con menor visibilidad, también ha sido significativo el cambio en los términos con que niños/as y jóvenes inmigrantes latinoamericanos y/o migrantes indígenas fueron incluidos desde la normativa en la escolarización inicial, primaria y secundaria. Nos referimos al contexto del pasado reciente, de ampliación de derechos, políticas de reconocimiento, vigencia de una ley migratoria atenta a los derechos humanos y de una ley educativa que introduce la modalidad de Educación Intercultural y promueve la integración latinoamericana.

Distintas investigaciones han llamado la atención sobre el hecho de que la misma idea de inclusión educativa implícita en múltiples experiencias en el campo pedagógico, está atravesada por una imagen de la

escuela construida en oposición a otros espacios cotidianos de referencia de los «sujetos de la inclusión». Montesinos y Sinisi (2009) recurren a la figura de la *inserción* para caracterizar la acepción que permea los programas socioeducativos: la inclusión pensada como «estar en la escuela». En ellos se reconoce el propósito de «rescatar» y «recuperar» a los niños/as y jóvenes pobres, traccionándolos desde distintos espacios de sociabilidad hacia la institución escolar. Cecilia Diez (en prensa) reconoce distintos lenguajes y dispositivos en torno a los llamados «programas puentes» dirigidos a jóvenes desescolarizados de Buenos Aires, en los que la apelación a «recuperar la autoestima» y «contener» se continúa con una implícita función misional de la escuela, que tiende a enfatizar la polarización entre las experiencias *dentro* y *fuera* de la misma.

Estas referencias aluden a la histórica relación entre el Estado y las clases subalternas (Ezpeleta y Rockwell, 1985) en sociedades donde el acceso a la escolarización básica y obligatoria es fruto de concesiones y conquistas, no exentas de contradicciones. Advirtiendo que estamos abordando una problemática que refiere a amplios sectores sociales y puede ser pensada desde múltiples dimensiones, me interesa analizar en este espacio algunos procesos de construcción de *otredad* en el campo educativo, donde las clasificaciones de clase se articulan con específicas producciones de alteridad. En particular me detengo en las *distancias* sociales, culturales y formativas a partir de las cuales la población migrante latinoamericana es interpelada desde la escuela.

Al transitar los espacios educativos desde la investigación etnográfica es posible registrar ciertas *ideas cristalizadas* sobre la población escolar, representaciones sobre la *otredad*, que persisten a pesar de que han sido ampliamente debatidas. Algunas se encuentran en lo que llamamos «sentido común», aluden a ideas simplificadoras y reificadoras de la realidad, al uso de etiquetas, que aparecen más o menos conscientemente en las interacciones cotidianas, a través del discurso («*esos chicos pertenecen a la cultura del silencio*», «*en sus casas no les hablan*», «*son callados*») y de las prácticas (con el recorte de contenidos curriculares y bajas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje). Otras reaparecen en espacios de definición de políticas y

en la propia dinámica de funcionamiento de las instituciones, a través de la exclusión de ciertos grupos sociales del acceso a derechos proclamados como universales, como «sujetos de merecimiento» de una política pública.¹

Propongo atender a la vigencia de esas ideas en la actual coyuntura argentina y compartir aportes desde el campo de la antropología y la educación, que permitan cuestionarlas. Para ello recorro al concepto de «interculturalidad» (Diez, 2013), como categoría que permite condensar parte de los dilemas implicados en la noción de inclusión y reflexionar sobre las condiciones de escolaridad de niños/as y jóvenes construidos como los *otros* de la nación.

En algunos casos estas ideas se articulan con la premisa de que los *sectores sociales que llegan a las escuelas son (o deben ser) relativamente homogéneos*. En otros, con que la presencia de la *diversidad* (entendida como «los otros»), cuando se constata, *resulta disruptiva de los procesos educativos*. Entre la negación de la diversidad y/o el señalamiento de su carácter problemático, hay un abanico de dimensiones para revisar.

Estas explicaciones se nutren localmente de múltiples imágenes, como la «uniformidad racial y cultural» del Estado nacional argentino (y los relatos complementarios de la migración), que presuponen la continuidad de los atributos asociados a los distintos agrupamientos sociales, fijados estáticamente en los territorios y que pueden ser clasificados en términos de mayorías y minorías. Frente a estas, la infancia y juventud migrante² están expuestas a construcciones estigmatizantes, por ser referentes de marcadores históricos de alteridad, que se reactualizan en los imaginarios sociales.

1. Negar vacantes, demorar acreditaciones, poner obstáculos en la entrega de netbooks por problemas de documentación o certificación de domicilio, cfr. Diez, Martínez y Groisman (2017).

2. Población sobre la que investigo. Proyecto Conicet 2016-2018 «Migración latinoamericana en contextos de interculturalidad: procesos de identificación en las experiencias educativas y laborales de las generaciones jóvenes». Proyecto UNIPE 2016-2018 «Reconocimiento, alteridad y Estado: un estudio conceptual sobre el enfoque intercultural en el sistema educativo».

II. APORTES DE LA ANTROPOLOGÍA

Debido a su histórica preocupación por desnaturalizar procesos y discutir prejuicios, la antropología ha aportado herramientas conceptuales y metodológicas para abordar este campo problemático. Se trata de pensar las posibles dinámicas entre el reconocimiento (y la denuncia) de las estructuras y relaciones de desigualdad que caracterizan nuestras sociedades, y el despliegue de un proyecto/perspectiva que parta de la crítica a los usos restringidos de la «diversidad cultural» como nudo de reificación social.

Recupero la noción de *interculturalidad* como eje en la definición de una perspectiva para abordar los procesos formativos y de escolarización, reconociendo el carácter polisémico del término y el riesgo de un uso acrítico. Dentro de los avances del tema, se destaca la construcción de un conocimiento que visibilice elementos históricamente ignorados sobre procesos formativos, que dan cuenta de la diversidad de modos de imaginación, percepción, cognición y acción de distintos grupos sociales, y de la forma desigual en que están representados en narrativas y prácticas escolares (Diez, 2013; Hecht *et al.*, 2015).³

La noción de interculturalidad viene instalándose en el debate público y en el campo educativo. Entre sus múltiples versiones, partimos de entenderla como condición normal de cualquier trayectoria vital (Rockwell, 2018); todos atravesamos experiencias interculturales de vida. Sobre esa premisa, la antropología de la educación se pregunta cómo niños/as, jóvenes y sus familias se vinculan con la escolaridad, poniendo en juego distintos saberes, experiencias formativas e identificaciones asociadas al género, la generación, la nacionalidad, la clase, la etnicidad. Se problematizan las formas en que los distintos repertorios identitarios y recursos objetivados de la cultura son apropiados y resignificados bajo condiciones de interacción social que la juventud transita (Diez, 2017).

Es indiscutible que la escuela es un espacio cotidiano de referencia para las generaciones jóvenes. La investigación etnográfica ha permiti-

do hacer visible que la migración latinoamericana y limítrofe constituye una experiencia intercultural particularmente desafiante para las y los estudiantes, en tanto que sus países, regiones y/o comunidades de origen pasan a integrar un sistema de valores en el que a veces abunda el desconocimiento y en otras las representaciones desvalorizantes. Los niños/as y jóvenes migrantes (como todos los niños y jóvenes) son depositarios de múltiples expectativas (escolares, familiares, comunitarias), entre las que se articulan dimensiones generacionales, nacionales y étnicas, exigiendo nuevas definiciones y posicionamientos identitarios (que pueden ir desde la demanda de demostraciones de membresía, de ser miembros plenos o coincidir con imágenes tradicionales, a exigencias de renuncias, borrar marcas o hacerlas invisibles, con matices intermedios).

Entre la incertidumbre, las apuestas de los adultos, las dudas de los jóvenes, advertimos la complejidad con que el Estado se encuentra con esos otros. Sostengo que el desconocimiento enfrenta a una inclusión compleja. Se trata de poblaciones que resultan hipervisibilizadas por los supuestos límites que imponen, por sus fracasos en términos de estadística escolar, y poco visibles en los lineamientos y planificaciones escolares.

III. TRES EJES DE DEBATE: CONSTRUCCIONES DE ALTERIDAD, MARCOS LEGALES Y POLÍTICAS PÚBLICAS, ESCUELA E INTERCULTURALIDAD

Para sostener la relación entre inclusión e interculturalidad, desarmar el prejuicio acerca de la pretendida homogeneidad de la población escolar y la supuesta presencia problemática de sectores sociales constituidos como «los otros», planteo la necesidad de debatir en torno a tres ejes sobre los que la investigación antropológica ha producido conocimientos.

1) Las construcciones de alteridad

En la construcción de una perspectiva intercultural que fundamente la investigación académica y habilite diálogos con el campo político, es ne-

3. En los mismos trabajos analizamos sus usos y sentidos en el marco de las políticas educativas, advirtiendo diferencias de énfasis, orientaciones y bases conceptuales.

cesario hacer alusión a las particularidades con que, en cada contexto regional, se definen las relaciones y se dirimen o expresan los conflictos entre conjuntos, agrupamientos o comunidades sin límites muy claros (Diez, 2013). Se trata de recuperar los aportes de la antropología en la historización de las construcciones de alteridad, entendiendo que las alteridades son perfiles humanos que resultan del proceso histórico, cuya emergencia es siempre situada (Segato, 2007).

La población indígena y migrante latinoamericana ha sido objeto de construcciones nacionales de alteridad que atravesaron las estructuras estatales desde posiciones silenciadoras y descalificadoras. Rita Segato (2007: 31) sostiene que nacionalizar supuso para la Argentina enfrentar el «terror étnico», consolidar un perfil uniforme, étnicamente ficticio, neutro, a través «del patrullaje homogeneizador por parte de las instituciones y el trabajo estratégico de una elite portuaria e ideológicamente euro-céntrica en el control del Estado». Para Claudia Briones se fueron fijando umbrales (bajos) de alteridad tolerada, junto con umbrales (altos) de uniformidad requerida para ser parte del «nosotros nacional», en procesos históricos en los que se van transformando «las geografías estatales de inclusión y exclusión, esto es, las articulaciones históricamente situadas y cambiantes mediante las cuales niveles anidados de estatalidad ponderan y ubican en tiempo y espacio “su diversidad interior”» (Briones, 2005: 17).

Estas construcciones se acompañan de esfuerzos por invisibilizar el componente indígena de la población, de narrativas racializadas y relatos complementarios sobre las migraciones, que fueron definiendo a unas como puntales del progreso y la civilización (migración de ultramar) y a otras como problemáticas y atrasadas (migración latinoamericana). Específicamente sobre la migración boliviana, distintos investigadores destacan los procesos de etnización que atraviesa en el contexto migratorio argentino. A través de este proceso, Courtis y Pacecca (2011) sugieren que los grupos de migrantes pasan a integrarse «por personas nacidas en el extranjero y, a la vez, cuentan entre sus miembros a “bolivianos étnicos” [...], personas nacidas en la Argentina pero de padres bolivianos». Según su status jurídico-político, de acuerdo a la normativa nacional vigente, estas personas son argentinas, sin embargo suelen ser vistas y tratadas

como extranjeras en innumerables escenas e interacciones cotidianas en las que prima una «lectura fenotípica».

Revisar la incidencia del accionar estatal a través de normativas, regulaciones legales y dinámicas de sus instituciones, resulta imperativo, en tanto construyen distintos sujetos de derecho, naturalizando discursos que excluyen de lo considerado común, a través de un proceso de extranjerización sobre la base de argumentos sostenidos en la diferencia cultural y racial (Diez, Martínez y Groisman, 2017). Sobre ello vuelvo en el siguiente punto.

Por otro lado, cobra importancia la visibilización de procesos territoriales que discuten la imagen de homogeneidad y reafirman la distintividad en estas formaciones, como la etnogénesis indígena y migrante y la conformación de enclaves étnicos, con procesos de colectivización: procesos de reafirmación identitaria que desafían miradas estáticas sobre la territorialidad de las poblaciones a través de la renovación de sus identificaciones étnicas en nuevos contextos, como respuesta defensiva a su posición subordinada, en una politización de la diferencia cultural (Hecht *et al.*, 2015).

2) Los marcos legales y las políticas públicas como campo de lucha y expresión de conquistas

Un aporte importante de la investigación a la temática se vincula con la necesidad de visibilizar las luchas, debates y logros (aunque parciales) alcanzados en la redefinición de los marcos generales de la educación pública común.

Las normativas migratorias han sufrido importantes modificaciones en el último siglo, lo mismo puede decirse de la normativa en educación. Aunque es posible advertir ciertos desfasajes entre unas y otras en distintos períodos, discuten (dentro de ciertos límites) las miradas homogeneizantes y dan cuenta de los debates de época. Reconocemos importantes avances fruto de luchas de distintos colectivos que se plasman en transformaciones impensadas en ciertos momentos de la historia.

Entre ellas, la perspectiva de derechos humanos de la Ley de Migraciones (N° 25871/2004), que reemplaza a la llamada «Ley Videla» (1981), invierte el criterio de radicación, pasando del control policial a la propensión de la regularización, establece el derecho irrestricto a la educación

para la población inmigrante, cualquiera sea su condición de regularidad documentaria. También la perspectiva intercultural de la Ley de Educación Nacional (N° 26206/2006) que, con todas las limitaciones con que fue definida, reafirma el reconocimiento de repertorios lingüísticos y culturales que transitan las escuelas del país, a través de la creación de una modalidad; hace explícita la promoción de la integración latinoamericana; reconoce y garantiza el funcionamiento del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (Ceapi).

Estos avances dan cuenta de un campo de disputas y conquistas, pero también alertan sobre continuidades históricas que condicionan el sentido de la interculturalidad desde las políticas y su relación con los procesos de inclusión educativa. Las políticas educativas interculturales en la Argentina han sido formuladas atendiendo principalmente a comunidades indígenas y rurales. No han tendido aún a involucrar al resto de la población escolar, tampoco a indígenas urbanos ni a otros grupos que podrían definirse como minorías culturales, como población inmigrante latinoamericana y población indígena extranjera. Esto expone a una población con altas expectativas en que las generaciones jóvenes sostengan trayectorias escolares largas, a una inclusión en términos subordinados (Novaro y Diez, 2011). Por otro lado, en el año 2017 fuimos testigos de la reemergencia de discursos y prácticas estatales que refuerzan concepciones xenófobas presentes en nuestra sociedad, que recurren a la sospecha e instalan la desigualdad ante la ley sobre la población extranjera: la iniciativa de creación de un centro de detención para migrantes; el DNU N° 70/2017, por medio del cual se modifica la Ley de Migraciones N° 23871 y la Ley de Nacionalidad y Ciudadanía N° 346; y el reciente proyecto de ley (fallido) del diputado oficialista Luis Petri, de arancelar el acceso a la salud y a la educación para un conjunto de residentes extranjeros.

3) Las escuelas, lugares clave para plantear la interculturalidad

Una perspectiva intercultural crítica en educación emerge como condición para revisar y sostener la misma noción de inclusión educativa, en

tanto introduce la discusión sobre la necesidad de abandonar la idea de un ser educable único, sin resignar la intención de incluir a todos/as en una educación común.

Al inicio de este trabajo retomaba los aportes de estudios antropológicos sobre programas socioeducativos, que advertían sobre la dicotomización entre las experiencias formativas dentro y fuera de la escuela, donde la escuela tiende a imponerse como experiencia de rescate frente a los mundos sociales de referencia de los sujetos. Estas concepciones han permeado las políticas de inclusión de las últimas décadas junto con la focalización, poniendo en evidencia los límites dentro de los cuales es pensada la educación común y alertando sobre la producción de diferenciaciones en poblaciones que son objeto de estas políticas. Entre las alertas se señala la «inclusión diferenciada y diferenciante de los otros» (Diez, en prensa; Montesinos y Sinisi, 2009).

La investigación etnográfica permite abordar distintas dimensiones de los procesos estatales y advertir los riesgos de sostener propuestas que fragmenten la escuela pública, es decir, de pensar políticas y programas dirigidos a los «diversos», que en ocasiones actúan fijando las condiciones de desigualdad que los atraviesan, como si fueran parte de sus «atributos». Se trata de abordar las tramas locales de los procesos educativos para reconstruir las condiciones del tránsito escolar (del *adentro*), que permiten analizar las formas paradójicas o fragmentadas con que se implementan algunas políticas de inclusión. Se ha avanzado en la caracterización de formas encubiertas o sutiles de discriminación hacia la población inmigrante en las escuelas. Ello ha sido estudiado a partir del registro de la conformación de circuitos escolares diferenciados, el desconocimiento de las trayectorias escolares previas de los niños/as, las prácticas asociadas a la «baja de expectativas» respecto de sus aprendizajes y la construcción de prejuicios (Novaro y Diez, 2011).

Esos registros, sin embargo, ocurren en escenarios sobre los que sigue demandándose el acceso a la escolarización de la población joven, construyéndose expectativas de trayectorias escolares largas. En la escuela local y en los diferentes espacios formativos cotidianos de los que niños/as y jóvenes participan, pueden reconstruirse distintos sentidos asignados a lo educativo, y advertir que el sistema escolar es interpelado tanto

por el reclamo de reconocimiento de la diversidad, como por la demanda de inclusión en igualdad de condiciones.

IV. REFLEXIONES DESDE EL CAMPO PARA CONCLUIR

Si, como suele señalarse, las escuelas han tendido a despojar a los sujetos de referencias sociales, proponemos analizar las implicancias que ello conlleva en niños/as y jóvenes para quienes la nacionalidad de origen acarrea marcadores de extranjería y/o etnicidad. Estas marcas suponen el desafío de una alteridad que se presenta como problemática para las escuelas frente a su histórica construcción como institución estatal con funciones nacionalizadoras. El desafío es pensar la diversidad en términos de identificaciones étnicas y nacionales de las generaciones jóvenes, donde la nacionalidad de ellos mismos o de sus padres irrumpe como identidad ajena.

Para concluir, retomo algunas reflexiones que surgen del diálogo entre procesos registrados en dos espacios de investigación etnográfica: uno referido a ámbitos escolares del sur de la Ciudad de Buenos Aires, ya concluido; otro, aún en proceso, vinculado a contextos escolares, socio-comunitarios y productivos de un barrio ubicado al norte del conurbano bonaerense, con fuerte presencia de organizaciones nucleadas como colectividad. En ambos he abordado preguntas comunes sobre el lugar de las generaciones jóvenes frente al desplazamiento en el marco de la migración internacional. Analizo cómo se articulan experiencias formativas⁴ y procesos de identificación étnica y nacional en distintas tramas de participación social –desde la perspectiva de los niños/as y de los jóvenes–, abordando las relaciones intergeneracionales, como vehículos de construcción de una conciencia identitaria común, en contextos de movilidad.

En el primer caso, trabajé en la sistematización de un conjunto de biografías de niños y niñas que migraron desde Bolivia a corta edad,

con quienes me vinculé mientras transitaban el segundo ciclo de educación primaria, en una escuela pública del sur de la Ciudad de Buenos Aires. Esta tarea permitió advertir que los niños/as producen formas de adscripción en las que se tensionan visiones idealizadas de los territorios de origen con procesos de transformación, dejando en evidencia las dinámicas intergeneracionales de definición de elementos de membresía (Diez, 2014). En el segundo caso, problematizo el lugar de las generaciones en contextos migratorios, la participación de los jóvenes en distintos espacios productivos, los sentidos construidos en torno a lo educativo y el trabajo. Reflexiono sobre los efectos de frontera, para avanzar sobre el estudio de los procesos educativos en un territorio marcado por construcciones identitarias que suponen modos de vida y referentes transnacionales, así como relaciones dinámicas con las fronteras políticas (Diez, 2017).

La etnografía aporta conocimientos valiosos para pensar las dimensiones interculturales de cualquier proceso educativo, revisar los presupuestos mencionados y dar cuenta de las relaciones entre experiencias que se transitan dentro y fuera de la escuela. Algunos de estos aportes, hablan de procesos y tensiones vinculados a:

- *Las posiciones dinámicas, creativas, de niños/as y jóvenes frente a sus identificaciones;* frente a la nacionalidad y la etnicidad, se articulan otras dimensiones identitarias. Existe un campo de estudio a este respecto, que plantea el debate entre miradas y posiciones oscilantes en los procesos identitarios y en las apuestas sobre las generaciones jóvenes: entre la asimilación, asociada también a integración y aculturación a la nueva sociedad y ruptura con lazos de origen, la doble pertenencia, la transnacionalidad (o comunidad transnacional) y la reafirmación de la diferencia. Las situaciones relevadas en el campo permiten discutir discursos totalizantes que restan agencia a los jóvenes y/o los despojan de referencias. La experiencia juvenil muestra nuevos posicionamientos, que permiten advertir los sentidos de nuevas prácticas, en función de sostener una conciencia colectiva común. Entre la evocación y la apropiación de referencias distintivas que dan cuenta de proce-

4. Conjunto de relaciones y prácticas cotidianas en las que los actores se involucran activamente, condicionando el sentido de sus aprendizajes, apropiándose de conocimientos, valores y formas de vivir (Rockwell, 2018).

sos de transformación, los jóvenes muestran que recursos culturales considerados tradicionales pueden ser renovados en pos de la construcción de una identificación.

- *El reconocimiento de la participación legítima de niños y jóvenes en espacios productivos y reproductivos; las relaciones entre saberes escolares, sociales, comunitarios, de la experiencia*, reconociendo la especificidad de los distintos contextos de producción de conocimientos y también sus interdependencias. Las distintas experiencias y espacios formativos de las generaciones jóvenes, están atravesadas por nociones amplias y restringidas de educación y trabajo, que se vinculan con prácticas cotidianas de reproducción del grupo doméstico: producción y transmisión de conocimientos en la práctica, y procesos de afirmación identitaria a través de las dimensiones productivas de la vida social. La participación en espacios y prácticas productivas y recreativas son concebidas como experiencias de socialización clave, promovidas por los referentes comunitarios. Se reconoce que la expectativa por asegurar la continuidad de ciertas prácticas asociadas a lo andino boliviano en los jóvenes se articula con la apuesta por la escuela argentina. Lo anterior nos habla de redes de sociabilidad y formas de clivaje étnico-nacional, en las que la asociación es clave para que la migración sea posible y la reproducción de las formas colectivas de organización, la condición de su permanencia. Nada de ello supone pensar en términos dicotómicos la escolaridad y la participación en espacios formativos comunitarios.

La investigación busca visibilizar dilemas cotidianos, para discutir marcos conceptuales inscriptos en políticas estatales. Las reflexiones referidas permiten sostener el ejercicio de desnaturalización y promover un debate crítico sobre interculturalidad e inclusión, como parte de un diálogo necesario acerca de las concepciones de otredad en educación. Reconociendo las tensiones señaladas, las escuelas siempre proveen recursos distintos. Como señalan Levinson, Foley y Holland (1996), ofrecen oportunidades y libertades, al mismo tiempo que atan a sistema de clase, de género, de raza, de etnicidad.

El desafío parece traducirse en la redefinición de lo común, como una operación viable. Entre las huellas de mandatos históricos y nuevas configuraciones de la desigualdad, posicionarse desde ese desafío significa reconocer la centralidad de la escuela pública, como arena donde se producen múltiples diálogos, encuentros y batallas cotidianas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Briones, C.
2005 *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*, Antropofagia, Buenos Aires.
- Calvo, G.
2009 «La inclusión social de jóvenes a través de la educación», en *Tendencias en Foco*, n° 11, septiembre, RedEtis-IIPE-Unesco.
- Diez, C.
En prensa «Los sentidos de la apelación comunitaria en el caso del Programa Nacional de Inclusión Educativa Todas a Estudiar», en Neufeld, M.R.; Sinisi, L. y Thisted, J.A. (eds.), *Políticas sociales y educativas entre dos épocas. Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado*, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Buenos Aires.
- Diez, M.L.
2013 «Repensando la interculturalidad en educación: aportes de la investigación socioantropológica a un campo problemático», *Docencia*, n° 51, Colegio de Profesores, Santiago de Chile, pp. 5-17.
2014 Migración, biografías infantiles y procesos de identificación. Reflexiones desde una etnografía escolar en el sur de la Ciudad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Buenos Aires.
2016 «Interculturalidad y migración: reflexiones sobre política educativa e identificaciones étnicas y nacionales en Argentina», *Caja Negra*, n° 12, enero-junio, pp. 133-145, BUAP, México.

2017 «Experiencias de vida interculturales y juventud migrante: estudiar y trabajar en un barrio del norte de Buenos Aires», XII Jornadas de Sociología: Recorridos de una (in)disciplina. La Sociología a sesenta años de la fundación de la Carrera, Facultad de Ciencias Sociales-UBA.

Diez, M.L.; Martínez, L. y Groisman, L.

2017 «Políticas públicas y derechos. Reflexiones desde la antropología sobre la escolarización de niños migrantes», en Novaro, G. et al. (coords.) Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación. Experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad, Biblos, Buenos Aires.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E.

1985 «Escuela y clases subalternas», en Ibarrola, M. y Rockwell, E. (comps.), Educación y clases subalternas en América Latina, IPN-DIE, México.

Hecht, A. et al.

2015 «Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico», en Novaro, G.; Padawer, A. y Hecht, A. (comps.), Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España, Biblos, Buenos Aires, pp. 43-63.

Levinson, B.; Foley, D. y Holland, D.

1996 The Cultural Production of the Educated Person, State University of New York Press, Nueva York.

Montesinos, M. y Sinisi, L.

2009 «Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos», en *Cuadernos de Antropología Social*, n° 29, Buenos Aires.

Novaro, G. y Diez, M.L.

2011 «¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos», en Courtis, C. y Pacecca, M.I. (coords.), *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo*, Editores del Puerto/ADC, Buenos Aires, pp. 37-57.

Pacecca, M.I. y Courtis, C.

2008 «Inmigración contemporánea en Argentina: dinámicas y políticas», serie *Población y Desarrollo*, n° 84, Cepal, Santiago de Chile.

Rockwell, E.

2018 *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*, selección y estudio preliminar a cargo de N. Arata, C. Escalante y A. Padawer, Clacso, Buenos Aires.

Segato, R.

2007 *La Nación y sus Otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*, Prometeo, Buenos Aires.

PRÁCTICAS DE CRIANZA: DEL TERRITORIO ANCESTRAL AL TERRITORIO URBANO. EL CASO DEL PUEBLO EMBERA EN BOGOTÁ

Sandra Guido Guevara y Carolina García Ramírez

El presente artículo hace parte de los resultados del trabajo investigativo titulado «Prácticas y pautas de crianzas: del territorio ancestral al territorio urbano»,¹ cuyo propósito central fue el de identificar transformaciones y adaptaciones en las prácticas de crianza que tienen lugar en el interior de pueblos indígenas reasentados en la ciudad de Bogotá. En particular se presentará lo referido al pueblo embera colombiano.

A manera de contexto se destaca que las comunidades y pueblos originarios en la sociedad actual son vulnerables a cambios culturales e identitarios generados por fenómenos como la migración y el desplazamiento forzado, así como por la globalización de pautas culturales ajenas a sus tradiciones y costumbres.

En este sentido, este trabajo investigativo propende por una mayor comprensión de las transformaciones que el desplazamiento al mundo urbano ha causado en sus prácticas de crianza. Por tanto, dicha comprensión permitirá en muchos casos revitalizar las formas tradicionales al respecto, así como analizar la resistencia a los cambios que las comunidades y pueblos han instaurado.

Para el campo educativo y en lo referido a las inclusiones y exclusiones de pueblos y comunidades ancestrales, este tipo de análisis aporta a la formación de nuevos educadores que se sitúan en la realidad social actual para acompañar a los pueblos y comunidades desde el lugar del conocimiento real y práctico de su situación; asimismo, el conocer otras prácticas de crianza aportará en un descentramiento cultural propio de una pedagogía intercultural que aviva el pensamiento ancestral en Colombia y en América Latina.

Asimismo, busca pluralizar la mirada sobre «la infancia» y reconocer la diversidad de las infancias y de las formas de criar ancladas en prácticas culturales ancestrales que bien se han mantenido o transformado en el marco de los contextos de violencia política y desplazamiento forzado.

Esta investigación se acoge a un paradigma de corte cualitativo interpretativo y se sitúa en el estudio de caso partiendo de relatos de familia que dan cuenta de estos tránsitos culturales.

Uno de los principales problemas de las migraciones urbanas de los pueblos indígenas en Colombia está asociado al fenómeno de la invisibilidad en las políticas educativas y al ocultamiento de la situación de crisis de derechos humanos y vulnerabilidad de la primera infancia indígena.

En la actualidad, se reconocen 102 pueblos indígenas, de los cuales según la Corte Constitucional, 34 de estos pueblos podrían dejar de

1. En este proyecto también han participado las profesoras investigadoras Betty Sandoval, Nohora Ariza, Ingrid Delgadillo, Luz Magnolia Pérez y Angie Benavides, del grupo de investigación mencionado.

existir, mientras que la Organización Indígena de Colombia (ONIC) identificó otros 32, considerándose en total 66 pueblos indígenas en alto riesgo de desaparición, los cuales cuentan con menos de quinientas personas.² Al respecto, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) informó que de cada mil niños y niñas indígenas entre 0 y 5 años, 250 mueren al año, un 70% de los niños indígenas sufren de desnutrición crónica, el 63% del total de su población está sumergida en una pobreza estructural y el 47,6% está por debajo de la línea de miseria.³

En las ciudades muchos de los procesos comunitarios y culturales se transforman y gran parte de las familias, por la presión de la supervivencia, acceden a la institucionalización temprana de sus hijos, abandonando muchas de las prácticas de crianza particulares. Es de anotar que desde hace algunos años se ha hecho un esfuerzo, principalmente en Bogotá, por configurar propuestas de educación inicial con pertinencia cultural (Casas de Pensamiento Indígena), pero su difusión y cobertura es aún incipiente. A pesar de las adversidades encontradas por las comunidades y pueblos en el mundo urbano, muchas de estas mantienen algunas prácticas de crianza tradicionales y fortalecen sus lazos comunitarios y de solidaridad. La inclusión en prácticas de educación propia en las ciudades o el mantenimiento de sus prácticas de crianza es aún un tema por estudiar.

La población indígena en las principales ciudades de Colombia ha sido considerada en situación de vulnerabilidad, por lo que es objeto de restitución de derechos y su posterior reparación. Para los pueblos indígenas urbanos, la ruptura con el territorio, en términos espaciales y simbólicos; el debilitamiento de vínculos comunitarios; la necesidad de generar estrategias de sobrevivencia a través de actividades económicas informales, y la difícil continuidad de sus prácticas culturales son situaciones que engloban sus condiciones actuales de vida.

Luego de este pequeño recorrido sobre el contexto en el que el proyecto de investigación se realizó, es necesario resaltar que, al ser un trabajo

enmarcado en el espacio del diálogo en torno a las prácticas familiares, el presente artículo incluye reflexiones y testimonios derivados de los encuentros con las familias embera.

Es diciembre de 2016, llevamos casi dos meses ubicando a la profesora Margarita, a quien conocimos en el colegio Agustín Nieto Caballero en donde trabajaba como maestra de un grupo de niños embera que recién llegaba a la ciudad de Bogotá. En ese momento, Sandra desarrolló un trabajo de investigación que analizó prácticas de reproducción y resistencia al modelo moderno colonial de la escuela en tres escenarios educativos de Bogotá, en los cuales se encontraban matriculados niños de diferentes pueblos indígenas de Colombia. Ahora, y en marcha un trabajo investigativo acerca de las prácticas de crianza de mujeres indígenas que hoy habitan Bogotá y con la intención de comprender cómo se transforman las mismas con relación a lo vivido en territorio, estamos en la tarea de ubicar a Margarita, para que nos ayude a contactar a una familia embera con la que podamos iniciar conversaciones, y hablamos de conversar en el sentido que Maturana reivindica para este término «dar vueltas juntos, entrelazamiento del lenguaje y el emocionar que ocurre en el vivir humano en el lenguaje».

Margarita ya no trabaja en el colegio pero sigue en contacto con varias de las familias embera, así que el viernes 2 de diciembre nos acompaña a buscarlos, ya está organizado el encuentro. Margarita nos informa que iremos a buscarlos al albergue y tenemos una gran expectativa de conocer los nuevos «albergues». Carolina, por su parte, aún no conoce la situación del pueblo embera en Bogotá, y Sandra en el trabajo anterior realizó visitas domiciliarias a los llamados pagadiarios ubicados en el barrio La Favorita, en el que habitaban muchos emberas y kichwas, que se encuentra ubicado en la localidad de Los Mártires y se caracteriza por una alta tasa de homicidios, drogadicción, inseguridad, prostitución y violencia, lo que expone a sus habitantes a mayores riesgos, como la violencia sexual, caer en redes de comercios ilícitos, verse obligados a la mendicidad, la explotación y discriminación. El hacinamiento y las malas condiciones de vida saltaban a la vista en estos recintos.

2. *El Mundo*, 2013.

3. *El Universal*, 2013.

Pero ya estamos en el nuevo albergue ubicado en el barrio Samper Mendoza, luego de llamar insistentemente a la puerta, Margarita se comunica con la madre de la familia, con quien nos vamos a entrevistar, y ella le indica que ellos están en el «otro» albergue ubicado en el barrio La Favorita, vamos de nuevo para La Favorita, el barrio de los pagadiarios, pero ahora hacia un albergue. Llegamos al albergue y al tocar la puerta una señora con una bata blanca nos pregunta ¿qué necesitan? –ya Margarita nos había hecho la advertencia de que no es permitido que nadie entre al albergue, así que tendríamos que conversar en una cafetería–; sin embargo, cuando sale la madre de la familia con su esposo y sus dos niños, le indicamos a la señora que venimos a conversar con ellos solo un rato, y nos permite entrar a un salón. El lugar está limpio, es una mezcla entre internado, colegio y hospital, bastante custodiado y con muchos anuncios de las reglas que se deben seguir para permanecer en el lugar. La madre de la familia había sido alumna de Margarita en el Agustín Nieto Caballero; hoy, siete años después, tiene dos niños, su edad –la de madre de la familia y la de los niños– no la sabemos, ella dice que tiene (13), pero sus padres –segunda entrevista– no tienen claro la edad de sus hijos. La madre de la familia carga una bebé en sus brazos y su otro hijo ya empieza a caminar. No era fácil la conversación, principalmente por su manejo del castellano, pero intentamos avanzar.

Empezamos por presentarnos y contar el trabajo en el cual estábamos interesadas y luego hablamos a partir de preguntas muy generales sobre su infancia, la de los hijos, sus rutinas, los juguetes y juegos, su relación con el territorio, las últimas visitas al Chocó y algunas prácticas culturales actuales. Indagamos también por el proceso de embarazo y parto. La pareja respondía conjuntamente, el nivel de castellano de él es mejor, a pesar de haber vivido más tiempo en territorio. Al salir de la entrevista, realizamos una grabación *in situ* relacionada con nuestras percepciones del lugar, de la entrevista de lo comunicado...

Antes de continuar con nuestro relato queremos hacer una breve presentación sobre el pueblo embera, que desde tiempos inmemorables ha habitado la región occidental del país, incluyendo el occidente de Panamá y norte de Ecuador. Pero de acuerdo con la ubicación geopolítica y la clasificación

del Ministerio de Cultura y el censo del año 2005, podemos encontrar tres subdivisiones: los embera katio se concentran en los departamentos de Antioquia, Chocó y Córdoba, de los cuales 38.259 personas se autorreconocen como pertenecientes a este subgrupo; los embera chamí, 29.094 personas ubicadas en Risaralda, Caldas y Antioquia; y los eperera siapidara, en Cauca, Nariño y Valle del Cauca, con una población de 3.853 personas.

Pero si se replantea esta subdivisión desde la tradición embera, y aunque no haya consenso entre toda la población, se podría decir que la agrupación corresponde al entorno geográfico en el que se encuentra cada grupo, así se reconoce a los *dobida*, los *óibida*, los *eyadiba* y los *pusabida*.

La palabra *emberá* significa *gente* y el sufijo *bida* significa *existencia*. *Oi* significa *monte*, selva adentro, por eso los emberá *oibida* son *gente de selva*. *Do* significa *río*, los *dobida* son *gente de río*. *Pusá* significa *mar*, por eso los *pusábida* son *gente de mar*, habitantes de las costas marinas. *Eyo* significa *parte alta de la montaña y las laderas*, así, los *eyabida* son *gente de montaña* (González, 2013: 97).

A nivel cultural se puede plantear la generalidad de la configuración de «familias extensas que funcionan como unidad básica de producción y colaboración. Su economía se basa en agricultura, caza, pesca y recolección» (Guido, 2015: 115) y entre los elementos identitarios encontramos la pervivencia de la lengua embera, la cosmovisión basada en el jaibanismo y la vivienda en tambos, casas construidas sobre pilotes de cerca de dos metros de altura sobre el nivel del suelo, con techo cónico formado con hojas de palma, y por lo general «no tienen paredes exteriores ni divisiones internas, el piso se hace de estrellitas de palma, sobre una base de tierra se construye el fogón y a su alrededor se desarrollan actividades cotidianas diurnas y nocturnas».4 Desde la organización política se ha apropiado la figura de cabildos y, más recientemente, se han constituido las organizaciones regionales.

El desplazamiento del pueblo embera ha sido una constante a lo largo de su historia, quienes desde la época colonial fueron cercados por los

4. Ministerio de Cultura, 2010.

invasores de su territorio, y ha sucedido así en innumerables ocasiones; pero en el siglo XX este proceso se vio influenciado por «la creación de la prefectura apostólica del Chocó en 1908, las misiones Lauras en 1914 y la instauración de escuelas e internados donde “civilizan” a los indígenas» (Ulloa, 2004). Sin embargo, a partir de los años cincuenta todo esto se arraigó a través de la instauración del proceso de guerra entre las denominadas fuerzas al margen de la ley y los diferentes representantes del Estado en los territorios. Es así como a finales del siglo pasado la población embera inició un desplazamiento tan fuerte que empieza a llegar a los grandes y alejados centros urbanos como Bogotá, Pereira, Medellín y Cali, a causa de «la inseguridad alimentaria, los conflictos al interior de la comunidad, la intervención de la guerrilla y los grupos paramilitares, y el reclutamiento de jóvenes» (Guido 2015: 117); todo esto generando una presión externa sobre su territorio originario, proceso que para los embera katío propicia la necesidad de desplazarse y movilizarse en busca de nuevos territorios (Salazar, 2011: 17).

El ciclo de la llegada de las familias embera que arriban a Bogotá se produce en medio de la búsqueda de sus conocidos, se alojan en los mismos lugares y empiezan a compartir los mismos círculos. En este escenario aparece la figura del pagadario, una antigua casa grande, con muchas habitaciones, que se convierte en inquilinato, permitiendo el compartir de una misma habitación para más de una familia; pero para que esto pueda suceder, el pago por el uso de dicho espacio debe ser cancelado diariamente. Los pagadarios se encuentran en una de las zonas más deprimidas de la ciudad, por ello, a su alrededor se presencia la venta y consumo de sustancias psicoactivas, y prostitución, entre otras actividades ilegales. Las familias, una vez instaladas allí, empiezan a buscar las labores con las cuales podrán sustentar la estadía y permanencia en Bogotá, y entre las soluciones encontradas se puede ver la recolección de monedas y la venta de artesanías, como una actividad de los adultos, mientras que algunos niños y niñas empiezan a estudiar en las instituciones educativas de los alrededores.

Pero las condiciones de vida en este escenario no son las deseables, y empiezan a evidenciarse problemas de diferente índole entre la comunidad embera bogotana. El hacinamiento dentro de los pagadarios produce

enfermedades virales recurrentes, la alimentación es escasa, los enfrentamientos entre familias y los administradores de pagadarios se vuelven recurrentes. Todo esto, unido a la situación de desplazamiento de otros pueblos indígenas en el país, empieza a volverse público, se vuelve noticia permanente en los medios de comunicación, así que en esa preocupación del Estado por perpetuar sus políticas indigenistas en medio de un país que busca la paz para su nación, en el año 2009 se instaura el Auto 004/09, que busca «proteger los derechos fundamentales de las personas y los pueblos indígenas desplazados por el conflicto armado o en riesgo de desplazamiento forzado» lo cual conllevaría al exterminio de algunas comunidades.

Adicionalmente, en 2011 se promulga la Ley de Víctimas, que en consonancia con el Auto 004/09 propone todo el piso jurídico para establecer entre los compromisos de protección el restablecimiento del orden en los territorios de origen, y de esta manera garantizar el regreso de los pueblos indígenas a su «contexto natural». Este compromiso tardó en materializarse, por tanto muchas de las familias permanecieron en las ciudades a la espera de la protección ofrecida por el Estado. Para el caso embera, en el año 2012 la Unidad de Víctimas establece un convenio con la Asociación Cristiana Nuevo Nacimiento, con el fin de crear unos albergues provisionales en donde se salvaguardara la pervivencia del pueblo embera mientras se producía el retorno masivo a su territorio, que finalmente se desarrolló en diciembre de 2013, para acoger a aquellos que llegaban a Bogotá por primera vez.

Muchas de las familias que optaron por permanecer y continuar la vida iniciada en Bogotá aún viven en los albergues administrados por la Asociación, otras de estas familias salieron de allí huyendo de los controles y limitaciones establecidos.

Las condiciones de vivienda en Bogotá, la violación de derechos humanos –tanto individuales como colectivos– y algunas acciones de resistencia del movimiento indígena han ocupado los titulares de prensa del diario *El Espectador* desde el año 2011 hasta la fecha. En relación con el tema de crianza, la primera y única referencia se encontró en 2011, un artículo en el que se aduce que «sus hijos nacen y se crían desligados de sus raíces ancestrales»; por lo demás, lo común es encontrar noticias relacio-

nadas con reubicación y adquisición de propiedad colectiva, expulsión de los pagadarios y construcción de proyectos de vivienda para indígenas. El pueblo más referenciado es el embera y el tema principal, la vivienda y reubicación en el territorio.

Por último, cabe resaltar que de acuerdo con Guido (2015) los emberas que viven en Bogotá tienen un amplio espectro de ocupaciones: 53% dicen ser artesanos, 12% recolectoras de monedas, 12% traductores o intérpretes, 11% vendedores, 5% músicos, 3% ninguna ocupación, 2% gobernador de cabildo y 2% motorista. La diferencia entre las ocupaciones de hombres y mujeres es evidente. De las mujeres, 62% son artesanas, 32% recolectoras de monedas, 3% músicas y 3% ninguna ocupación; mientras que 52% de los hombres dicen ser artesanos, 19% vendedores, 14% traductores o intérpretes, 6% músicos, 3% gobernadores de cabildo y 3% ninguna ocupación. De otra parte, de las mujeres emberas el 61% informan no tener ningún tipo de escolaridad, 13% solo saben leer, 13% solo firmar y 13% han alcanzado como máximo nivel de escolaridad el segundo de primaria. Por su parte, de los hombres, 32% han alcanzado quinto de primaria, 17% la secundaria, 17% hasta segundo de primaria, 17% solo saben firmar y 17% no tienen ninguna escolaridad.

Mito de la creación del Ser Embera⁵

En el principio sólo estaban nuestros padres, ākorē, tachi tsetse y nana o phapha, todo estaba en calma, en silencio, todo inmóvil y claro, no había nada de existencia, un día cualquiera se pusieron de acuerdo para trabajar la creación de los mundos y planearon cinco momentos, así fue que decidieron crear primero la tierra, en un segundo momento a las plantas, en el tercer momento a los animales, cuadrúpedos, reptiles, insectos y aves, en

cuarto momento al hombre, y en el quinto y último momento crearon los astros y los ríos; esto no significa que nuestros creadores padre y madre hayan trabajado cinco días o en sólo cinco días hayan creado todo lo antes mencionado, al contrario fueron momentos, tiempos o años, porque no solamente se trataba de la creación del mundo embera sino los otros mundos que habla el embera.

Nuestros padres empezaron a construir los mundos y empezaron por la tierra, pero era tan complicada que llevó mucho tiempo en crearla, hasta que de tanto intento, perseverancia, paciencia y esfuerzo se pudo terminar la obra, pero a la obra que creían haber terminado le faltaba algo que no permitía parir a la tierra, su proyecto era ver germinar, ver brotar de su cuerpo la diversidad florística. Nuestro padre ya estaba cansado, pero en el momento inesperado nana o phapha le pidió tener hijos para que le ayudaran a terminar los mundos, pero el viejo no le hizo caso, sus ojos estaban puestos en el desarrollo del proyecto de la tierra, pasó tanto tiempo angustiado, perdía la esperanza de ver del vientre de su primera obra el nacimiento de la flora, en eso se acordó de la palabra de su amada de que ella le daría unos hijos, con ella, vino el pensamiento de generar vida y procrear, cuando pensaba en su nuevo proyecto de procreación, vio que de pronto desde el vientre de la tierra brotaban las más hermosas de las hierbas, árboles, palmeras, flores, arbustos, plantas y dentro de ella el árbol del AGUA (Jenene⁶).

Āqore o Tsetse ya cansado, aceptó el consejo y entendió la palabra de su mujer, que tener hijos era vida, era multiplicación y tuvieron tres hijos, dos hombres y una mujer, QARAGABI, TRUTRUIQA Y PHĀQORE, todos ellos cuando crecieron obtuvieron el mismo poder de sus padres.

Trutruíqa se fue a formar los mundos de los espíritus o los mundos de abajo, mientras que Qaragabi le ayudaba a terminar el mundo de los embera, y su hermana, que representa el espíritu de la fertilidad y el poder del espíritu de las plantas medicinales, conocía su secreto para transmitir a los embera.

Cuando trutruíqa terminó sus obras decidió ayudar a sus padres y a sus hermanos, era consciente que el mundo embera era complicado y colocó

5. El mito que se presenta fue tomado del texto «Cómo ponerle piel al ser humano y “preparar el corazón” de un embera katío para ser un embera katío. Primera infancia: tiempo para la siembra», de María Yaneth Moreno Rodríguez, quien conversa con Baltasar Mecha, líder indígena del Chocó y un estudioso de la cosmovisión indígena embera. La autora señala que escribe las palabras en embera de acuerdo con su percepción sonora. Y las palabras que se encuentran en mayúscula fueron escritas por el propio narrador Baltasar durante la conversación, y que en este escrito la autora las reproduce textualmente.

6. Moreno señala que otras familias embera dicen «Jemené» (2009: p. 20).

su conocimiento al servicio de la creación, entonces decidieron utilizar el método de competencia, esto con el fin de agilizar la creación y era un método colaborativo e inductivo, entonces no era de competencia para medir fuerza o conocimiento, sino para inducir al otro a hacer lo mismo o parecido y fue así que padres e hijos crearon los insectos, los reptiles, los animales, las aves, los minerales y todo lo que hay sobre y dentro de la tierra, pero nuestros padres aún se sentían solos, no se sentían a gusto ni eran felices, entonces trajeron a la mente, al pensamiento, de hacer con sus propias manos al embera, luego buscaron dentro de los árboles el más fino y duradero, vio que el TUMATAU (OKENDO) era el árbol perfecto para su nuevo proyecto, entonces el padre, extrajo del árbol, el corazón, la parte más fina y empezó a labrarlo en muñeco y labro al embera, pero cuando lo estaba puliendo se cortó el dedo con la astilla, se enojó nuestro creador y abandonó su proyecto, sin embargo un día cualquiera retomó nuevamente su proyecto y lo perfeccionó, una vez formado le dió el poder de la vida, la lengua, el pensamiento, el poder del espíritu, el poder de la transformación; este fue dado mediante soplo en la coronilla de la cabeza y en las coyunturas del cuerpo y le dió el nombre de embera (Épera), gente sacada y labrada del árbol y también le dio la ley de origen, la ley de relación hombre naturaleza y a cada una de sus criaturas le dió a manejar las cosas esenciales para la pervivencia.

A la GĒSERA (conga) le dio la administración del agua

Al BEGI (venado) la administración del plátano

Al JOJOMA (zorro) la caña de azúcar

Al MISURRA (mico) la administración del maíz

Al GIMO (lagarto) la administración del fuego, la candela

Al EMBERA la administración de todas las obras del creador, con una clara norma de relación hombre naturaleza. Al lado le colocó la PHĀQORE, la madre de las plantas medicinales y la sabia en el manejo del bosque, la de la fertilidad, la jaibana.

Pero aún la obra no estaba terminada, faltaba la noche, porque todo era claro, no había noche, sus hijos no tenían descanso; esto le preocupó a nuestros padres, entonces decidieron estar aún más cerca de sus criaturas, dar energía en todo momento, entonces nuestros padres se adentraron en la profundidad de la selva, subieron a los confines de la montaña,

allí decidieron crear el tiempo en día y noche, phapha se encargó de la oscuridad y la fertilidad y se convirtió en JEDEQO (luna) y tachi tsetese, tata se encargó del día o de la luz, con todos sus poderes se subió y se convirtió en ŪMATAU (sol), nuestros padres creadores de los mundos se convirtieron en sol y luna y se completó la creación de los cinco mundos, donde vivirán los seres integrantes del ser embera.

El mundo de los EMBERA = mundo de gente

El mundo de los Chiambera = mundo de la espiritualidad, de conversión

El mundo de los Āgothorro = mundo de las aves

El mundo de los Amuqararā = mundo de los sin ano

El mundo de los Pido = mundo de los animales cuadrúpedos.

Tachi ākore, tsetse, tata y phapha o nana son los dueños de los mundos de la totalidad. El poder energético de nuestros creadores atraviesa todos los mundos y por ende una comunicación con todos los seres de los mundos.

Entonces los embera y los otros seres pudieron cantar el cántico de la sabiduría, el del poder de la transformación del hombre y la naturaleza y danzaron al ritmo del silbido de la naturaleza, así se concluyó la creación de nuestros padres (Moreno, 2009: 19-22).

A continuación se presentan elementos relacionados con las prácticas de crianza en Bogotá de tres familias del pueblo embera. Cabe anotar que en los espacios de conversación, se presentó una dificultad importante de comunicación, principalmente con las mujeres embera por su manejo del castellano, y el no conocimiento de la lengua embera por nuestra parte. Asimismo, se destaca que los encuentros siempre estuvieron acompañados por hombres embera, quienes principalmente toman la vocería y tienen un lugar fundamental en los procesos de crianza de sus hijos.

Fueron estos encuentros, el recorrido por investigaciones anteriores sobre el tema y algunas observaciones y encuentros informales, los pilares para la propuesta de algunos ejes de análisis importantes como las transformaciones experimentadas por: el tránsito de lo ancestral a lo urbano; la cotidianidad en Bogotá; las desigualdades; el género y la división de trabajo entre padres y madres; y, por último, las prácticas de crianza situadas en la cotidianidad bogotana.

TRANSFORMACIONES EXPERIMENTADAS POR EL TRÁNSITO DE LO ANCESTRAL A LO URBANO

La transformación de las prácticas culturales de crianza es evidente: los partos solas en casa, pero luego de esto acudir de inmediato al hospital –la placenta que no se lleva al territorio y se desecha en el hospital–; los juguetes occidentales; la alimentación «de albergue» fuera de sus productos y preparación propia; la escolarización temprana; los cambios de roles familiares –la mujer sale de casa–; las fracturas de la relación comunitaria y familiar, dado que el costo del transporte y sus lugares de habitación no propician el encuentro; la escasa participación y organización política y las reducidas visitas al territorio, dan cuenta de ello.

El primero de los elementos de transformación en las prácticas de crianza está relacionado con el parto. En el territorio se refiere que los partos son acompañados por mujeres, muchas veces asistidas por la abuela y/o una partera; este es un momento no permitido ni para el hombre –y particularmente para el padre del bebé– ni para niños o niñas menores. Normalmente la mujer se ubica cerca al río y en posición sedente, en la tierra se arma una especie de nido en donde caerá el bebé sin lastimarse. Para el caso de las familias entrevistadas, los bebés, o han nacido en el hospital –por ejemplo mencionan el hospital Santa Clara y el Materno Infantil– o en los pagadiarios, pero en unas horas o al día siguiente son llevados al hospital. También expresan cómo las mujeres han sido llevadas en ambulancia al hospital respectivo. En los pagadiarios no han sido asistidas por parteras, mencionan haber realizado este proceso solas o con la ayuda de la mamá. Como lo expresa Moreno (2009), la tecnología médica del siglo XX en adelante ha sido divulgada y apropiada en algunos casos por los pueblos indígenas, pero estos procesos se dan sin un diálogo intercultural que dé cuenta del saber ancestral y redunde en la calidad de vida de niños y niñas. Así lo expresan los siguientes testimonios:

–[...] nacieron en el Hospital Santa Clara, pero tenía ya estaba todos los niños con cobija pero cuando estaba allá también en una habitación, porque no puede hacer nada [...].

–Sí, eso ahí mismo cuando nacieron en el pagadiario y después una hora al hospital [...].
 –¿Quién le ayudó en el pagadiario?
 –Yo sola, nació sin ayuda.

Otro aspecto de modificación de estas prácticas se encuentra en el proceder con el cordón umbilical, pues en el territorio regularmente es enterrado como un símbolo de pertenencia, vínculo, y relación permanente con este: pero dicha acción se modifica radicalmente en la ciudad, en tanto en los hospitales los mismos son desechados y la posibilidad de entregarlos a las familias para su conservación no se da.

–¿Y qué hacen con el cordón?
 –Lo botan.
 –[...] ¿Y cuando el bebé nace en territorio qué hacen con el ombligo?
 –Lo guardan en la tierra.
 –¿Y aquí qué hacen?
 –No sé, aquí, en el hospital.
 –¿Y cuando nació qué pasó con el ombligo?
 –Sí, lo botaron aquí [...].

La alimentación se constituye en otra de las transformaciones importantes durante el proceso de crianza. Mientras en el territorio manejan un alimento tradicional como parte de su propia producción y recolección, así que durante la gestación deben «consumir alimentos a los que se les atribuye beneficios como la rápida coagulación y la disminución del dolor a la hora del parto, [...] las mujeres embarazadas no pueden comer nada que tenga escamas o espinas» (González, 2013: 254), en la ciudad está restringido inicialmente a los pagadiarios, con difícil consecución de alimentos relacionada con sus pocas posibilidades económicas aunque cocinada por ellos mismos; mientras que, en los albergues, no tienen la posibilidad de cocinar, pero tienen un menú asegurado para niños y adultos. Este menú no se encuentra relacionado con sus costumbres o producción dada en el territorio.

- ¿Qué les dan de tomar?
- Jugo, aguapanela.
- ¿Y de desayuno?
- Patacón con arepa.
- ¿Y de tomar?
- Chocolate.
- ¿Es muy diferente de lo que ustedes comían en el Chocó?
- Sí, es diferente allá [...].
- Aquí si se cansa mucho comida, a veces si se paga algo y pago cinco mil.
- [...] Aquí [se refiere al albergue] no cocina nada, cocina el paisa [referida a una mujer blanca], en el pagadiario allá sí cocinaba.
- Allá diario arroz y pollo, buscando el pagadiario hacer buen sancocho, en la calle comprar mojarra, a veces compra.
- ¿Y aquí qué comen?
- Aquí sardinas, huevo, pescado quemado, no es bueno no el sabor del arroz.
- ¿A los niños les dan la misma comida?
- Todo igual.

Por otra parte, la crianza es acompañada de objetos como por ejemplo los juguetes. Sin duda, estos en el ámbito urbano se derivan de la industria y comercialización; balones y muñecas son referidos y observados como presentes en la actividad lúdica de los niños. Pero no solo los objetos acompañan esta actividad en los niños sino las actividades colectivas como parte del uso de tiempo libre, ocio y diversión. Las familias entrevistadas, como actividad exclusiva, refieren que los niños juegan fútbol y algunas veces refieren que los niños ven televisión. Lo anterior se puede interpretar como un cambio importante porque la libertad, la relación con la naturaleza y las actividades comunitarias son prácticas normales en el territorio poco visitado por los niños embera que han nacido en la ciudad.

Otros objetos relacionados con la crianza, como los coches, biberones y los pañales, han sido incorporados a sus nuevas prácticas de crianza. En este sentido, durante uno de los encuentros observamos cómo todos los bebés que asistieron utilizaban el pañal desechable.

- ¿Allá en el Chocó los bebés usan pañales?
- Solo usan pantalones y no más, y se les lava la ropa.
- ¿Pero ellos aquí usan pañales?
- Sí.

La temprana escolarización es otro factor que se asume en el mundo urbano. En este sentido, Bogotá ofrece para el nivel de jardín infantil las «Casas de Pensamiento», en las cuales se revitaliza la cultura y la lengua de algunos pueblos ancestrales. Sin embargo, el paso a la escuela básica o secundaria tiene una oferta genérica para todos los niños de la ciudad en las instituciones de educación pública, con incipientes avances en proyectos con pertinencia cultural y atención a la diferencia. En este aspecto, las familias refieren la asistencia a un jardín indígena y luego la matrícula en un colegio público regular para uno de sus hijos. La escolarización primaria define una separación de la madre y el bebé, niño o niña, presionada por la subsistencia económica y con una ruptura importante de sus tradiciones y formas de vida particular. Es importante anotar que, para el pueblo embera, como lo menciona Moreno (2009), la escuela no reemplaza la educación de la familia, ni de la cultura; la escuela tiene que reforzar esa educación embera.

- ¿Y el niño fue antes al jardín indígena?
- Sí.
- ¿Se acuerda que en La Favorita había un jardín donde se llevaban los niños pequeños?
- Sí, él estaba.
- ¿Y de ahí al colegio?
- Sí, él fue a los cuatro años al colegio estaba grande y en el jardín unos años.

Si bien es cierto que las prácticas de crianza se modifican por la vida en lo urbano, también en el territorio han sufrido modificaciones, como lo afirma Moreno (2009); más allá de la pervivencia de las cosmovisiones, la intervención del Estado en las zonas indígenas ha generado una especie de «colonización de la infancia» que incluso ha puesto en crisis prácticas, roles y derechos contenidos en dichas cosmovisiones.

Asimismo, referencia la autora que los pueblos indígenas en el Chocó han tomado conciencia de que, en el contacto cultural, hay sociedades que dominan sobre otras, porque las relaciones han sido dadas desde la imposición de una cultura sobre otra. En el caso de los embera katio, en los últimos veinte años este contacto cultural ha sido dado en medio del conflicto armado, del desplazamiento forzado. Esto ha obligado a las familias a conseguir trabajo fuera de su territorio, lo cual ha ocasionado desarraigo cultural, creándose una grave tensión entre lo propio y lo ajeno, pues muchos jóvenes que se han ido de sus comunidades huyendo del conflicto, buscando mejores condiciones de vida, han debilitado su identidad cultural, han perdido el horizonte, no se ubican dentro de una sociedad pluricultural globalizada, que les obliga y exige otras posturas y formas de relacionamiento.

Estos cambios globales inciden ampliamente en estas transformaciones; así lo afirma Moreno (2009) al interpretar la narración de Otilia (mujer embera): la crianza está fundamentada en los cuidados del niño y de la niña, en la enseñanza y aprendizaje de saberes ancestrales, como también nos ayuda a entender que las pautas y prácticas de crianza están atravesadas por los cambios y transformaciones ocurridas aceleradamente en los dos últimos siglos. Estas transformaciones sociales y económicas, con la creación de instituciones educativas y de salud, la extensión del mercado, el comercio y las industrias, sin duda alguna han influenciado a los pueblos indígenas y han provocado lo que esta mujer llama «antes todo era distinto». A través de la historia, la familia ha demostrado una gran variedad de formas y de significados, ha requerido flexibilidad y evolución en los roles de crianza a través de su paso por el ciclo vital, el crecimiento y maduración de los hijos. Lo que sabemos de familia sugiere que tanto los roles de los padres como de las madres son construidos culturalmente y que pueden facilitar o limitar el crecimiento y formación integral de los hijos.

LA COTIDIANIDAD EN BOGOTÁ

Por otra parte, también podemos asumir elementos que se encuentran directamente vinculados con la relación espacio-temporal que posibilita

la experiencia de vivir en la ciudad de Bogotá, pero que está marcada por vivencias de desplazamiento, como se puede ver en el siguiente relato:

- ¿Y por qué usted vino a Bogotá?
- Primero a Bogotá después desplazado, allá mataron a mi hermano, mataron a mis familiares. No se puede trabajar con ese miliciano, con ese no se puede trabajar, a Libardo, a Elber, y a Leonel lo mataron la guerrilla, cuando nosotros nos quedamos y vuelven a la casa.

Dicho desplazamiento, como una parte constitutiva de la cotidianidad de los trasegares territoriales, da como resultado asentarse en nuevos espacios marcados por las relaciones desiguales, en las que el otro es invisibilizado; y lleva como parte de la cotidianidad de las familias con las que conversamos el trabajo en las calles de la ciudad, en los puentes peatonales, en donde se venden las artesanías «típicas» de la comunidad embera y algunas cremas de coca y marihuana, pero que no son producidas por la comunidad, sino por compañeros y compañeras de otros pueblos. Y, como ya fue mencionado anteriormente, cuando los niños y las niñas entran en la edad escolar son separados de sus familias para ingresar en la cotidianidad de la escuela.

- ¿Cuántos años tiene Medardo?
- Diez.
- ¿Y está estudiando? ¿En qué colegio?
- Sí, en el de la 26, tercer milenio abajo...
- La escuela Panamericana.
- Sí, en el Panamericano.
- [...] ¿Quiénes viven con ustedes?
- Él, nomás.
- [...] ¿Él estudia por la tarde o por la mañana?
- Por la mañana, a las seis de la mañana.
- ¿Y a las dos qué hacen?
- No, lo llevan a ruta.
- ¿Y quién los recibe?

- El coordinador.
- ¿Y él se queda aquí y después ustedes llegan?
- Sí.

Pero, en los albergues, niños y niñas menores no pueden ser dejados solos, dado que corren el riesgo de que el Bienestar Familiar los recoja a causa de abandono, y también porque el albergue en el que se encuentran no se puede responsabilizar por el cuidado de bebés; caso contrario al que sucede con aquellos que ya se encuentran en la edad escolar, quienes salen en las mañanas a la escuela, y sus familiares también salen a trabajar en la ciudad, por tanto pueden —por un pequeño lapso— permanecer en el albergue sin el acompañamiento de su familia.

- ¿Y [la madre] qué hace en el día?
- Sale a la calle.
- ¿Sale a la calle con los niños, y qué hacen en el centro?
- A vender.
- ¿Y usted no hace collares?
- Sí.

Dentro de la cotidianidad en la ciudad, los albergues son instituciones de regulación para las experiencias de vida familiar, pues a diferencia de los pagadiarios —donde por habitación se alojaba a varias familias y un baño era utilizado por muchas personas— en el albergue se proporciona una habitación por familia y se procura mantener la relación nuclear de esta en torno a las diferentes actividades que se realizan en la ciudad, se establecen «reglas» para el cuidado de los niños y las niñas, el uso obligatorio de los zapatos para poder salir del albergue, horas fijas de llegada, y la prohibición para ingresar en estado de alicoramiento.

- ¿A qué horas se acuestan aquí los bebés?
- En la cama...
- Y, ¿a qué horas los acuestan?
- A las diez.
- ¿Y se levantan a qué horas?

- En la mañana...
- ¿Pero, a qué horas?
- A las seis, cuando ya ha salido el sol.
- ¿Y aquí tienen un cuarto para cada familia? ¿Tienen un cuarto y un baño para varias familias pero tiene ducha y todo para bañar a los niños si se pueden duchar?
- Sí.
- [...] ¿Y duermen juntos con los niños o en camas separadas?
- Separados.
- ¿Cuántas camas tienen ustedes?
- Dos.
- ¿Una para los dos y otra para los niños?
- Sí [...].

La cohesión social y las prácticas culturales también se ven afectadas por la vida en la ciudad. Refiere una de las familias que, al estar ubicados en zonas distintas de la ciudad, el encontrarse para celebraciones o el compartir alimentos ha sido afectado por la falta de recursos económicos para llevar a cabo estos encuentros. Así, un elemento estructural de la organización social y económica del país incide en la posibilidad de mantener el espíritu comunitario que caracteriza a los pueblos indígenas y transmitir de generación en generación prácticas milenarias. Las mismas no serán vividas por los niños que hoy crecen en Bogotá. Elementos estructurales que según Wacquant (2007) hacen parte de la reticencia de los gobiernos para detener la acumulación social y espacial de las dificultades económicas, la descomposición social y el desprecio cultural dentro de los enclaves obreros y etnoraciales.

- ¿Y cómo celebran la navidad, qué hacen?
- Aquí los indígenas no, no vamos a hacer reunión porque no hay plata, el pobre no puede hacer nada, el indígena el aguinaldo lo recoge en la calle.

Cuando comparan esta situación con lo vivido en el territorio mencionan que la reunión se realiza con toda la comunidad: «Se cocina lo que se caza y se comparten bailes y tradiciones».

—Pero allí sí se vive tranquilo pero me da tristeza porque no estar en la tierra, no ver nada.

Lo anterior evidencia las transformaciones y rupturas con el territorio muy añorado y valorado por los pueblos. De acuerdo con Moreno,

[...] el territorio es el pedagogo, además lo sienten como la madre y de la madre se amamanta el niño o la niña, de él beben los emberakatío su saber, su sabiduría. El territorio es un maestro cotidiano, sólo se necesita tener oídos atentos (por aquello de que el emberakatío siempre escucha y luego habla), ojos para ver lo que otros no pueden ver, aspirar y oler lo que la madre tierra te ofrece (2009: 151).

La cotidianidad en Bogotá crea nuevas formas de relacionarse y por ello trae implícita unas maneras inciertas en las que la naturaleza viva se desdibuja, ya no se siembra ni maíz, ni plátano, ni frijol, ni yuca, porque en la ciudad los alimentos no son sembrados sino intercambiados por dinero; los niños y las niñas son llevados a temprana edad para la escolarización, así que el proceso educativo en la comunidad y con la familia ahora se da en las escuelas públicas, sin familia ni comunidad; y las mujeres trabajan como «artesanas» en los puentes peatonales, que en lugar de frutos ofrece monedas.

LAS DESIGUALDADES

Otro elemento a tener en cuenta es la reproducción de desigualdades, la continuidad de relaciones coloniales en las cuales los pueblos indígenas urbanos son desfavorecidos y están siendo revictimizados. Todo esto se refleja en el nivel de acceso a servicios de salud y educación, la muerte de niños embera o la acogida de los niños por el ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar), las pocas o casi nulas posibilidades de desenvolvimiento social, educativo y laboral, la exclusión y la discriminación.

La marginalidad del pueblo embera en la urbe es observada continuamente por los habitantes de la ciudad. Al caminar, es común encontrar en el piso a las madres y a sus niños y niñas recolectando monedas, vendiendo

artesanías o interpretando algún instrumento musical solicitando a cambio algo de dinero. Este tipo de ocupación marca las representaciones sociales que sobre lo indígena se tiene, la mendicidad y pobreza son directamente asociadas con los pueblos indígenas en el mundo urbano. Como lo menciona Wacquant (2007) en su texto *Los condenados de la ciudad*, el estudio directo de situaciones concretas da cuenta también de determinantes macroestructurales que siguen gobernando las prácticas y las representaciones de sus habitantes, porque están inscritas en la distribución material de recursos. La observación permite correr el velo de territorios de perdición urbana para comprender relaciones y significaciones vividas. Según Moreno (2009), es necesario articular las dimensiones de diversidad cultural y desigualdad social, pues nos ayudará a abordar «el recorrido por la construcción del concepto de la infancia en toda su complejidad, [...] en tanto es necesario dar cuenta de sus condiciones materiales de existencia, pero sin dejar de examinar los factores sociales y culturales a través de los cuales la pobreza es mediada» (Fonseca, 1995: 34, citado por Moreno, 2009).

Uno de los aspectos de mayor impacto a nivel económico es la necesidad de dinero para vivir en Bogotá. El transporte, algún alimento adicional a la minuta proporcionada en los albergues, el arriendo —cuando vivían en los pagadarios—, los pañales y elementos —ya convertidos en necesidad— para la crianza, requieren un dinero con el que, por lo general, ellos no cuentan. Esta situación era vivida de manera distinta en el territorio y genera una afectación importante en sus modos de vida.

—[...] Es muy difícil vivir, pagar luz, pagar comida [...].

[...] Nosotros ya un momento estábamos sufriendo, pero diario ya estaba pagando el arriendo.

[...] Vea nosotros por motivo, salió del pagadario porque no nos deja porque eso todos los días no plata.

—Siempre estaba ganando 15 mil al día. A veces se necesita comprar ropa, cosas del colegio, no se puede pagar. Ya como once años no le he pagado nada.

Esta marginalidad está acompañada en el caso del pueblo embera por una escasa organización política; si bien alguno de sus líderes manifiesta

haber interpuesto una queja ante la defensoría del pueblo, en general parecieran ser aisladas estas acciones.

- Mejor dicho, ya hacemos unas vueltas donde el defensor del pueblo, donde ciudadanía dos papeles radicar por motivos después en el 2015, él dijo yo tengo dispuesto, él dijo por la palabra para unos alojamientos, pero eso no cumple aún, el papel sí, cuando ya radicó a los quince días me llegó respuesta, estar pendiente [...].
- Yo les dije me hable con defensor del pueblo para ayudar a los desplazados del Chocó por eso me reuní allá Ministerio del Interior [...], vamos, comprobamos allá en el albergue.

Asimismo, los barrios en los cuales se ubican los pagadarios o los albergues están situados en zonas de riesgo social –prostitución, drogadicción, inseguridad– y desfavorecimiento económico. Para los que vivieron en los pagadarios, sus condiciones de vivienda afectaban la higiene y salubridad de los niños y sus familias. Solo por mencionar el aspecto de salud, como lo describe Moreno (2009), la pervivencia de los pueblos indígenas está amenazada por la alta tasa de mortalidad infantil. En 2006, en la zona del Alto Andágueda, según los registros de los promotores de salud sobre algunas comunidades, murieron setenta y dos menores, por desnutrición y enfermedades prevenibles y curables.

- [...] Mire en el defensor del pueblo, de que una embarazada está sufriendo en las calles, están aguantando hambre.
- [...] Pero ya quince días, ya entregó, hoy en 18 primero demoró allá un año y después se fue para otro albergue, porque al momento ya está bueno [refiriéndose a la vivienda en los pagadarios] muy maluco enfermedad tiene mucho ratones, muchas cucarachas, eso con las comidas.

Desde lo presentado se puede decir que las posibilidades de ascenso social, de encontrar trabajos mejor remunerados y mejorar sus condiciones de vida son mínimas, en tanto el manejo del castellano es deficiente, sus códigos culturales distintos, el nivel educativo bajo –como ya se

mencionó, en general, no cuentan siquiera con la educación primaria– y las representaciones de la población urbana sobre ellos conllevan a unas relaciones de discriminación y exclusión social.

EL GÉNERO Y LA DIVISIÓN DE TRABAJO ENTRE PADRES Y MADRES

La categoría de género surgió como un elemento de reflexión durante las conversaciones sostenidas con las familias, pues aunque este no se refiera exclusivamente a la situación de las mujeres, se hace necesario abordar de manera crítica las relaciones de sometimiento, aquellas que no están ligadas con los principios de armonía y espiritualidad sembrados en la ley de origen del pueblo embera, los cuales nos hablan no de competencia sino de reciprocidad, del mismo modo en que lo plantea Simone de Beauvoir: «La mujer se vuelve mujer bajo la mirada del hombre; el hombre se hace hombre bajo la mirada de la mujer» (citado en Boff, 2004: 49). En este sentido, en las relaciones entre hombres y mujeres no nos completamos, sino que surgimos y devenimos en nuestra esencia. Sin embargo, en parte de los relatos que vivenciamos con las familias embera dicha reciprocidad se aleja de esta experiencia, y así cuando indagamos por las historias que se cuentan en la relación entre madres e hijas, nos encontramos con lo siguiente:

- ¿Y usted le contaba historias a [su hija]? [dirigiéndonos a la mamá].
- No, porque no sabe hablar con la hija, porque mujer en los indígenas como ustedes así no es, no tiene pensar bien, no tiene que hablar ni contar bien [responde el hombre].
- ¿O sea que las historias las cuenta usted?
- Sí, yo sé la historia [responde el hombre].

Otro ejemplo del predominio de las ideas masculinas lo podemos encontrar en la selección del nombre de los hijos y las hijas, que en muchas culturas es un ejercicio consensuado entre padre y madre, o entre los diferentes miembros de la familia extensa, o por parte del guía espiritual de la comunidad; en este caso se presenta según el siguiente relato:

- ¿Quién decide el nombre, cómo se va a llamar?
 —No, porque es como embarazada todavía no va a bautizar nada, cuando nacen afuera es que se puede poner nombre.
 —¿Cuándo le ponen el nombre?
 —Nombre es como, hoy mismo nace el niño, mañana buscar nombre.
 —¿Y quién lo busca?
 —Yo, yo mismo [responde el hombre]. Yo busco el nombre, yo puse el nombre, es como quien lo va a bautizar, quien le va a poner nombre, buscamos con el papel, escribimos cuál es mal o bueno nombre, cuando se escribe bueno, pues lo ponemos ya.
 —¿Usted busca el nombre, la mamá qué dice?
 —La mamá no dice nada, solo el papá.

Sin embargo, esto que nos dice el padre se diferencia un poco con el relato de una mujer embera y partera, quien dice que en el territorio embera existe un animal, parecido a un grillo, que permite adivinar el sexo del bebé:

Si uno está en embarazo de seis o siete meses, el animalito no es bravo, uno lo coge y lo pone en la barriguita y le dice en *emberá bedea*⁷: «Dígame qué es lo que yo estoy esperando, si es niña o si es niño, dígame, que usted es una persona adivina de este bebé». Entonces él comienza a andar y para en un punto, comienza a hacer así, lo más de hermoso, por eso mamá nos dice: «Si ven ese animalito no lo maten, porque usted está matando el bebé», y yo siempre le digo a las niñas mías lo mismo. Eso es un pecado matar... Pone las manitos y hágale; si es niño las manos se quedan de una forma y si es niña se quedan diferente. Todo el mundo me decía: «Mary, ese animalito le avisa a usted qué va a tener, si es niño o niña». Yo lo hice, como el mío era niño, el animalito se paró así. Al animalito hay que hablarle en *emberá bedea*. Ese animalito es muy inteligente, por eso la mayoría lo quiere (Relato de Luz Mary Arcila Ramos, resguardo de La Albania, Caldas, 2009, citado en González, 2013: 254-255).

7. Nombre propio dado a la lengua embera.

De esta manera, es necesario retomar el papel de las mujeres –tanto madres, abuelas, tías y hermanas–, quienes a pesar de ocupar un rol principal y primordial en los procesos de crianza y cuidado de niños y niñas, en las prácticas se las destina a mantenerse alejadas de lo público, y por ello no tener injerencia en la selección del nombre de sus hijas o hijos, no poder narrar las historias –aunque las hayan escuchado en sus experiencias de vida–, y en el caso del tránsito por la ciudad, mantenerse en todo momento y espacio bajo la compañía de sus parejas. Es decir, se hace visible una relación jerárquica basada en un sistema patriarcal.

Por otra parte, tanto hombre como mujer tienen unas labores determinadas a partir de su constitución biológica como seres femeninos o seres masculinos, y ninguno interfiere en las actividades cotidianas del otro. De esta manera, la pareja joven de la familia mantiene relaciones estrechas con sus hijos, los acompañan a jugar, el padre también los carga, los baña y los cambia, pero hay algunas actividades que sí están destinadas a ser realizadas por el padre o por la madre:

- ¿Qué cocina?
 —Arroz, carne, plátano.
 —¿Y allá en el territorio cocina?
 —Sí, sancocho de pescado, de venado.
 —¿Usted sabe cazar?
 —Sí, y pescar.
 —¿Y sabe coser?
 —No, eso si no.

Por otra parte, Moreno (2009) narra que las mujeres embera experimentan el sexo para tener hijos y cuando sus maridos quieren; asimismo, no planifican por temor, ya que los hombres son muy celosos y consideran que si sus esposas planifican lo hacen porque desean tener sexo con otros hombres.

Podemos ver que las mujeres, a pesar de ser aquellas que se dedican al trabajo de venta de «artesanías» y quienes en la transformación de estar en lo privado durante su vivencia en el territorio ancestral cuando se trasladan al entorno de Bogotá pertenecen al espacio público de su trabajo,

siguen manteniendo una relación de control por parte de sus compañeros, o de protección frente al otro o a la otra desconocidos a través del cuidado de sus parejas. Así, mientras planeábamos los encuentros, quisimos organizar una reunión en la que tan solo estuvieran las mujeres de la familia; pero esto no fue posible, pues a cada encuentro también asistieron sus parejas, y en efecto eran ellos quienes se encargaban de responder aunque la pregunta se dirigiera a sus compañeras, tal como se señaló en un relato anterior. Aunque no sabemos si esto se trata de problemas de comunicación por la falta de conocimiento del castellano, o en nuestro caso de la lengua embera, o porque los encuentros con el Otro deben ser mediados por la figura masculina.

PRÁCTICAS DE CRIANZA SITUADAS EN LA COTIDIANIDAD BOGOTANA

Aguirre y Durán señalan que las prácticas son

acciones de los adultos, en especial padres de familia, encaminadas a orientar el desarrollo de los niños. Éstas se orientan a garantizar la supervivencia del infante, a favorecer su crecimiento, desarrollo psicosocial y aprendizaje de conocimientos; son acciones que una vez inducidas, le permiten reconocer e interpretar su entorno, aunque éstas difieren en la forma de expresarse y los contenidos que transmiten, la finalidad es la misma en todos los grupos humanos: asegurar a los niños y niñas la supervivencia e integración a la vida social (2000: 27).

Sin embargo, las prácticas de crianza están relacionadas con elementos culturales ancestrales propios de cada pueblo indígena. La mayoría de estas, como ya se mencionó anteriormente para el pueblo embera, se han transformado en el mundo urbano. Es importante señalar que las comunidades indígenas han asumido, desde su legado ancestral, la no existencia de etapas que marquen ciertos ritmos de aprendizaje en sus vidas; por el contrario, se ha considerado que son integrales y se les menciona como ciclos de vida, ciclos que están directamente relacionados con procesos

naturales como la caída del ombligo, la salida de los dientes, el caminar sin apoyo, la menarquia, el cambio de la voz, entre muchos otros que se dan a lo largo de la vida.

El ciclo de la vida se inicia desde el instante de la gestación, momento en el que somos unas semillas, que aunque no podamos hablar podemos escuchar, y es de esta manera como se inicia el proceso de la crianza, entendido como un recorrido permanente de acompañamiento que estructura la fuerza espiritual, aquella que todo ser requiere para andar el camino de la vida. Sin embargo, y como lo afirma Moreno,

entre los indígenas Embera katio también es una preocupación la etapa de crianza, pues en estos momentos atraviesa por una crisis debido a lo económico, a la invasión de los territorios por parte de los actores armados y a la influencia de los medios de comunicación. Refieren que «no están tranquilos para andar por el territorio, bañarse en el río, ir a pescar, a traer leña, a traer y conocer plantas medicinales, a cazar y a cultivar, pues está el peligro de las minas queiebrapatatas, por eso toca ir a otros lugares a buscar trabajo y se pasa mucha necesidad y los warras aprenden cosas que no son propias de nosotros». Aunque los niños y niñas participan de las responsabilidades de la casa y desde esa cotidianidad aprenden «lo necesario para su desarrollo y conocimiento», para su relación con otras personas y culturas, sin que ello sea una imposición, sino una forma y una manera de aprender desde la práctica y la experiencia; no hay otra forma, ni manera (Palabras de un maestro embera, citado en 2009: 89-90).

Por tanto, para desarrollar esta investigación nos hemos preocupado por reflexionar sobre la crianza como un fenómeno cultural situado, un proceso dinámico fundamentado en las relaciones que se establecen entre niños y niñas con sus familias, padres, madres y cuidadores, es decir, relaciones fundamentadas en el soporte que da el sistema sociofamiliar al que se pertenece.

En este sentido, refieren las familias que en el territorio, durante la dieta de las mujeres que han tenido su bebé recientemente, se ingiere una comida especial: «plátano y sopas». También se les da aguas de hierbas para los dolores, en palabras de una partera:

— En el territorio, hierbas, para que no duela tanto, y duele si eso pica todo [...].

Los partos son acompañados por parteras y su trabajo se realiza cerca de un río: «no se puede nacer en la casa, lo llevan al río». Al preguntarles por la posición para el parto, refieren que la mujer se acuesta en el piso, pues «en el piso, se puede tender una cobijita y sentar ahí cerca al agua [...] a las orillas del agua, no se puede echar nada al río». Mencionan también que la partera corta el ombligo y lo siembran en territorio, la partera baña al niño cuando llegan a casa. Asimismo, refieren la ingesta de sal como una forma de incrementar la producción de leche. Tanto en el territorio como en la ciudad el período de lactancia es amplio: «a los dos años todavía no le han podido destetar» (ante el hecho de mencionar el destete a temprana edad las mujeres hacen gesto de vergüenza).

Luego del nacimiento, los hombres refieren una crianza relacionada con su cultura pero transmitida fundamentalmente por el hombre, desde lo narrado dicen que «abuelos y padres han criado como indígenas».

La conformación de parejas es endogámica: «Nos tenemos que casar con un compañero indígena, pero un embera cuando lo coge así puede casar con el mismo indígena, los paisas no se casan con los indígenas».

Si bien lo descrito hace parte de las conversaciones con las familias y da cuenta de algunas de sus prácticas de crianza en el territorio, sería importante contrastar con las prácticas de diferentes familias que transitan la ciudad y que se pueden observar en las calles de Bogotá:

Son las 9:54 de la mañana. Una mujer embera está con su bebé de aproximadamente 5 meses, es una niña, se supone por la pijama que usa, es de color rosa y la cobija con la cual está arropada es del mismo color; a su lado está un niño de alrededor de 7 años de edad con la camiseta de la selección de fútbol de Colombia.

Están sentados al costado izquierdo del túnel del Portal El Dorado (es la vía al aeropuerto internacional de Bogotá), este túnel conecta los articulados de Transmilenio con los alimentadores que se dirigen a la localidad de Fontibón. Al frente de ellos hay una tacita de color verde, en su interior unas monedas. Mientras la gente camina apresurada a sus lugares de tra-

bajo o estudio, ella le da suaves palmadas y se balancea con la bebé que está sobre su pecho, mientras hace este movimiento le canta en su lengua [...]. Al lado de los niños, gaseosa y comida de paquete regalada por los transeúntes [...]. A treinta pasos de la mujer con sus dos hijos, se encuentra un niño de 9 años de edad; está arrodillado. Él está ubicando unas manillas, las pone sobre una tela blanca, el color de las manillas y collares llaman la atención de una mujer que se detiene a observarlas, pero después de unos segundos, continúa su camino; el niño tiene en un tazón un sinnúmero de chaquiras de muchos colores y una aguja [...].

Ella está sentada en el piso, parece estar embarazada, escoge chaquiras de color amarillo de un recipiente que tiene distintos colores. Está elaborando un collar. Además, ofrece aretes y manillas. Son las 10 de la mañana de un viernes (8 de septiembre de 2017).

Es viernes de nuevo, iniciando el túnel del Portal El Dorado se ubica una madre con sus dos hijas: la niña debe tener alrededor de 12 años y el bebé, que es de brazos, alrededor de 2 meses, están sentadas en el piso. Algunos de sus trabajos manuales están ubicados al costado derecho sobre una tela blanca, el color de los collares es tan llamativo y el diseño de los mismos, que genera curiosidad en los transeúntes quienes se detienen a contemplarlos, pero no hacen ninguna compra y siguen su camino.

Madre e hija visten de forma similar, el color rosa para la hija y morado para la madre, los zapatos están llenos de tierra, la niña está sentada en mariposa y juega con la bebé, la niña de 12 años toca las mejillas de la bebé y la madre le sonrío. Si dejamos de observar la escena de la mujer con sus dos hijas notamos que su alimentación, durante su estadía en el portal, es solo de golosinas y de paquetes.

Dos mujeres y dos niños se dirigen a tomar el transporte masivo Transmilenio hacia al Portal 20 de Julio; las mujeres usan trajes coloridos propios de su pueblo, una de ellas lleva un vestido verde manzana y la otra mujer, rojo; ellas deben tener entre 20 y 25 años, llevan maletas que parecen ser pesadas por su postura corporal.

Los niños juegan en el piso a tumbarse y se revuelcan en él, deben tener entre 4 y 5 años de edad, los dos tienen la camiseta de la selección de Colombia, uno la tiene de color amarillo y el otro, roja; mientras las

mujeres miran hacia el norte esperando su bus, los niños se ríen, se empujan, corren, uno corre más rápido para que el otro no lo alcance y cuando lo hace lo empuja inmediatamente hacia el piso y se ríe de su pequeña victoria, el niño de camiseta amarilla ha sido el ganador. Las mujeres miran lo que hacen los niños pero no hacen ningún gesto y continúan esperando el articulado, mientras tanto los demás las miran. Finalmente, llega el transporte; todos suben rápidamente (15 de septiembre de 2017).

[...] De nuevo viernes, es mediodía. Dos mujeres embera con dos niños están ubicadas en el andén de uno de los sectores más transitados de la ciudad, el barrio Chapinero. Las mujeres están vendiendo artesanías, las comúnmente llamadas «chaquiras». Durante un tiempo los niños, no mayores de 3 años, juegan con una botella en la que tienen algunas pequeñas piezas con las que las mujeres tejen las «artesanías». Cinco minutos después, una de las mujeres les entrega un rompecabezas de cartón y los niños intentan armarlo. Una botella de gaseosa y vasos desechables son parte de este panorama. Los niños tienen las manos y la ropa muy sucia y las mujeres visten de manera tradicional trajes coloridos. La gente pasa, observa los collares, otros los pisan. Solo la mujer se percata de los niños, centra su atención en ellos (6 de octubre de 2017).

Estas observaciones dan cuenta de las precarias condiciones de la vida en la calle de las mujeres embera (en ninguna de las situaciones descritas se encuentran hombres) acompañadas por sus hijos, la deficiente nutrición y las dificultades de subsistencia económica.

Estas aristas de crianza reiteran la pregunta por los procesos de socialización de niños y niñas, de familias indígenas que crecen hoy en Bogotá. Las prácticas de crianza muestran una brecha importante entre el deber ser que establecen las pautas más vinculadas con los territorios ancestrales, y las posibilidades reales de criar a los hijos en el contexto urbano con unas prácticas que son el resultado de la hibridación entre lo ancestral y lo ciudadano. Los espacios que ocupan en la ciudad (casi siempre marginales), la ruptura con la red extensa de relaciones, las instituciones a través de las cuales el Estado materializa la política pública de infancia y

la política con enfoque diferencial, entre otros, van generando, sin lugar a dudas, en las familias indígenas rupturas, resignificaciones y apropiación de otros referentes culturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, E. y Durán, E.
2000 *Socialización: prácticas de crianza y cuidados de la salud*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Boff, L. y Muraro, R.
2004 *Femenino y masculino. Una nueva conciencia para el encuentro de las diferencias*, Trotta, Madrid.
- Cortés, O.
2013 «Interpretaciones de la migración y el desplazamiento embera, el caso de familias embera katío en Bogotá», disertación de maestría, Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: <<http://www.bdigital.unal.edu.co/42966/1/478353-2013.pdf>>.
- Díaz, Ó.
2016) «Itinerarios burocráticos y ciudadanía transitoria: un acercamiento al desplazamiento embera en Bogotá», monografía de grado, Universidad del Rosario, Bogotá.
- Delgado Restrepo, L.A.
2007 «Género: perspectiva desde la identidad indígena», en portal de *Agencia Prensa Rural*. Disponible en: <<http://prensarural.org/spip/spip.php?article1291>>.
- González Henao, R.
2013 *Así cuentan la historia. Mujeres y memoria emberá*, Centro de Cooperación al Indígena-Editorial Gente Nueva, Bogotá.

Guido, S.

2015 «Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos», tesis doctoral, Univesidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Moreno, M.

2009 «Cómo ponerle piel al ser humano y “preparar el corazón”. De un Embera Katío para ser un Embera Katío. Primera infancia: tiempo para la siembra», disertación de maestría, Universidad de Antioquia. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10495/439>>.

Salazar, F.

2011 «Embera en Bogotá: en la búsqueda de una nueva ciudadanía y del retorno», en Vasco, L. *et al.*, *Voces. Los Embera en Bogotá*, Alcaldía Mayor de Bogotá.

Triana, A.; Ávila, L. y Malagón, A.

2010 «Patrones de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá», en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 8, n° 2, julio-diciembre, pp. 933-945, Manizales.

Ulloa, E.

2004 «Grupo indígena los Embera», en *Geografía humana de Colombia, Región del Pacífico*, t. IX, Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, Bogotá. Disponible en: <<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/geografia/geograf/embera1.htm>>.

Wacquant, L.

2007 *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.

Otras fuentes de internet consultadas

<<http://www.onic.org.co/pueblos>>

<http://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/upload/SIIC/PueblosIndigenas/pueblo_eperara_siapidara.pdf>

<http://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/upload/SIIC/PueblosIndigenas/pueblo_ember_katio.pdf>

<<http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/noticias/Documents/Caracterizaci%C3%B3n%20del%20pueblo%20Embera%20Cham%C3%AD.pdf>>

<<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2009/a004-09.htm>>

DISCAPACIDAD, GÉNERO Y EDUCACIÓN: CONTRIBUCIONES DE LOS ESTUDIOS DE DISCAPACIDAD Y FEMINISTAS A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

María E. Martínez

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es una de las condiciones necesarias para la realización de una vida independiente y la participación plena en la vida social. El derecho a una educación inclusiva implica que todos, niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad, puedan recibir educación en una escuela común que reconozca las experiencias de discapacidad planteando nuevos abordajes pedagógicos y didácticos para el aula, organizando los apoyos y recursos necesarios y propiciando la participación de la comunidad. Es decir, demanda crear y diseñar nuevas formas de lo escolar desde el replanteo de la teoría y práctica educativas. Este paradigma requiere una serie de transformaciones del sistema educativo, lo que exige ejercer un conjunto de cuestionamientos. Por una parte, involucra problematizar las prácticas educativas fundadas en supuestos normalizadores y discutir su reverso, las visiones patologizantes de las personas con discapacidad. Así también, impugna la discriminación y estigmatización que estas encierran, a fin de poner en evidencia su carácter sistemático, violento y opresivo.

A estas tareas han venido contribuyendo de modo significativo tanto los estudios de discapacidad como los estudios feministas de discapacidad, en particular, a partir de la última década del siglo XX. Durante

bastante tiempo las personas con discapacidad no tuvieron lugar ni en las teorizaciones feministas, ni en los movimientos de mujeres, invisibilizando a las mujeres con discapacidad aun cuando desde los años ochenta el movimiento de personas con discapacidad ya proveía una perspectiva política para entender las experiencias personales de discapacidad (Morris, 1998; Viñuela Suárez, 2009). La politización de las mujeres, así como de las personas con discapacidad, fue posible al comprender que las experiencias personales de falta de oportunidades no se podían explicar bajo argumentos basados en las «limitaciones corporales», circunscriptos al cuerpo individual sino por las limitaciones sociales, ambientales y actitudinales en la vida social que actúan como barreras en la cotidianidad de sus vidas.

El feminismo no es homogéneo, ni constituye un cuerpo de ideas cerrado, compone «un movimiento político integral contra el sexismo en todos los terrenos (jurídico, ideológico, cultural, socioeconómico)» y «expresa la lucha de las mujeres contra cualquier forma de discriminación» (Gamba, 2017: 9). Sin embargo, en términos generales, el pensamiento feminista contemporáneo se va a centrar en el reconocimiento de la experiencia de diferentes grupos de mujeres, entre otros, y de la relación entre el género y otras formas de opresión. Morris plantea que afirmar lo personal como una cuestión política en el movimiento de discapacidad expresa

«poseer y tener control de la representación de la experiencia personal de la discapacidad incluidas sus partes negativas» (1998: 323). De modo que estos grupos necesitan incorporar el principio feminista de que lo personal es político y afirmar el valor de nuestras vidas al darle voz a esas experiencias subjetivas (*ibídem*).

En este sentido, es posible recoger una sucesión de posicionamientos y problematizaciones comunes que han aproximado a los estudios de discapacidad y feministas abriendo nuevas direcciones teóricas y metodológicas para la investigación y la producción de saberes y prácticas para una escolarización orientada por el principio de inclusividad. Wendell (2006) señala que las prácticas sobre el cuerpo que contribuyen a la opresión de las mujeres en general también se dirigen a los cuerpos de las personas con discapacidad, tensionando la relación igualdad o diferencia con los grupos dominantes; cuestionando un sistema de valores que desconfiaba y devaluaba a las personas que dependen de otras personas y a su vulnerabilidad, y posibilita que las mujeres y las personas con discapacidad puedan mantener un grado de distancia cultural para no integrarse a una sociedad todavía gobernada por grupos que representan la dominación normalizadora, patriarcal, machista y heteronormativa.

Los estudios de discapacidad se han beneficiado de la teoría feminista y la teoría feminista ha hecho lo mismo con los estudios de discapacidad:

Tanto los estudios feministas como de discapacidad son empresas académicas comparativas y concurrentes... Una teoría de la discapacidad feminista se basa en las fortalezas de ambos [...] El punto fundamental que propondré aquí es que integrar la discapacidad como una categoría de análisis y un sistema de representación profundiza, expande y desafía la teoría feminista (Garland-Thomson, 2006: 258)

Unos y otros son, a la vez, movimientos sociales y campos teóricos. Es decir, la vinculación entre género y discapacidad compromete formas de significar y cuestionar las relaciones de poder que hacen posibles prácticas específicas de dominación y opresión, proponiendo cambios en la vida institucional y social. La investigación feminista se distingue de una investigación no-feminista porque revisa y critica el proyecto ideológico

del patriarcado en sus mismos procesos de producción de conocimiento. En este sentido, Balza señala que

la crítica feminista de la discapacidad no se distingue porque su objeto de análisis sean las mujeres con discapacidades, sino porque estudia la discapacidad desde un paradigma teórico propio de los estudios de género, con una perspectiva crítica del sistema de género y opresión (2011: 57).

Como bien apunta Morris (2008), las feministas afirmaron no solo que la experiencia personal y subjetiva de las mujeres configuraba un área de estudios, sino que también involucraba un cambio profundo en cómo abordar y hacer investigación.

Los estudios de discapacidad y feministas comprenden a la subjetividad y la experiencia como fuente de producción de un conocimiento que privilegia el punto de vista de las y los sujetos implicados en este proceso y «sitúan la experiencia de la discapacidad en el contexto de los derechos y las exclusiones» (Balza, 2011: 57). Este abordaje de las identidades y las formas de subjetividad comprende que las mismas se producen en el entramado de la vida social, inscriptas en relaciones de saber y poder, discursos, prácticas e instituciones en que las formas de dominación y opresión abarcan el sexismo, el racismo, el clasismo y la heteronormatividad, entre las principales. Barton señala que esta perspectiva impone la pregunta acerca de las posibilidades de las personas con discapacidad de ejercer el control sobre sus vidas, incluido su propio cuerpo, lo que involucra una inscripción dentro de relaciones de poder que «les permita establecer un significado emancipador del término diferencia» (2009: 145). Así, la discapacidad constituye una categoría crítica que envuelve temas centrales de la teoría feminista como son la identidad, la interseccionalidad y la corporalidad (Garland-Thomson, 2005, citado en Balza, 2011: 61).

DESARROLLO

Durante un largo período histórico las personas con discapacidad fueron objeto de un modelo médico y de dispositivos institucionales que las si-

tuaron en el campo de la anomalía. Entre los siglos XIX y XX, saberes (médicos, jurídicos, psiquiátricos y pedagógicos) y normas inscriptas en una visión eugénica y heteronormativa definieron a grupos con discapacidad como cuerpos no productivos, cuerpos que se han rebelado contra las leyes de la naturaleza y la sociedad, indóciles, que no se adaptan a las necesidades de la producción y reproducción de la vida en las sociedades capitalistas. Saberes y dispositivos institucionales que puestos en relación configuran un poder de normalización en que los sujetos se tornaron objetos de diversas tecnologías. En la actualidad, el tratamiento escolar del cuerpo continúa poniendo en evidencia una serie de técnicas que realiza ese poder de normalización. Veiga-Neto y Corcini Lopes señalan precisamente que el poder de normalización encubre el carácter arbitrario de su construcción imponiendo normas como formas de ver y de tratar a las personas con discapacidad, por lo que precisamos dar cuenta de las articulaciones de poder y saber en cada contexto sociohistórico y cultural específico (2007: 956). Este análisis permite comprenderlo como una forma de opresión que Young puntualiza como imperialismo cultural dado que se inscribe en las estructuras de la vida social, cuando «los rasgos dominantes de la sociedad vuelven invisibles la perspectiva particular de nuestro propio grupo», cuando se realiza «la universalización de la experiencia y la cultura de un grupo dominante, y su imposición como norma» (2000: 103).

Los discursos escolares dominantes, en un sentido amplio, como hemos señalado en Martínez y Cobeñas (2014), han contribuido históricamente a la producción de subjetividades en los intersticios de una serie de relaciones que en estado práctico impulsan autopercepciones circunscriptas a las caracterizaciones patologizantes y opresivas sobre las personas con discapacidad sostenidas en un supuesto científico particularmente referido al campo de las ciencias médicas. ¿Cómo el diagnóstico escolar «detecta tempranamente» y « nombra » un cuerpo que se desvía? Ya sea refiriéndose a problemas de aprendizaje o de comportamiento, o ambos, se van haciendo cada vez más visibles dentro de la población escolar niñas, niños y jóvenes que son diagnosticados con síndromes diversos. Así, el síndrome de déficit de desarrollo y/o atención y/o de hiperactividad y/o conductas no cooperativas, desafiantes

o negativas y vinculadas al aprendizaje (TDA/H, TGD, TND, TOD) se han intensificado. La terapéutica farmacológica aplicada a los diversos síndromes está basada, en parte, en el saber clínico y psiquiátrico como en la psicología de orientación cognitiva y la psicopedagogía. Los diagnósticos médicos y escolares no se limitan a evaluar los cuerpos infantiles, sino que, entendiendo una evolución natural de los síndromes, proyectan la persistencia de esos rasgos a todos los aspectos de la experiencia personal, así como en otros ámbitos de la vida social, recomendando la continuidad del tratamiento en la vida juvenil (Martínez y Cobeñas, 2014: 60-61).

Estas prácticas con frecuencia participan en reactualizar visiones de la discapacidad que se inscriben en el paradigma médico o rehabilitatorio que plantea la «superación» de la minusvalía mediante la curación o el fortalecimiento de la persona con discapacidad a través de la intervención de profesionales a fin de alcanzar alguna participación en la sociedad (Crow, 1996: 231). La idea predominante de la minusvalía inscripta en el cuerpo individual se utiliza con regularidad para destruir el trabajo del movimiento de personas con discapacidad y raramente coincide con la percepción que las personas con discapacidad tienen de su situación. Son interpretaciones que se explican por completo a través de las características psicológicas o biológicas de cada individuo, por la insuficiencia personal o la limitación funcional, excluyendo las influencias sociales (Crow, 1996: 234). Unas visiones que continúan estando arraigadas en la objetividad de las instituciones, es decir, de las cosas y los cuerpos, así como en las relaciones que mantienen. Las personas socializadas bajo el modelo médico de la discapacidad, como apunta Shakespeare (1996), interiorizan la opresión. Caracterizaciones como enfermos, inhábiles e improductivos configuran su autopercepción como personas incapaces. Asimismo, plantea también cómo afectan negativamente a las personas con discapacidad distintas prácticas tales como la educación segregada, las imágenes distorsionadas y estereotipadas, el aislamiento social y el tratamiento estigmatizante. Es importante remarcar que esta descripción también ilustra la experiencia de las mujeres en las sociedades patriarcales. Las propuestas y exigencias de grupos de mujeres con discapacidad dentro del movimiento de personas con discapacidad expresan la necesidad de proveer

el contexto para una identificación positiva y política de sus miembros (Morris, 2008; Peters, 1998).

El movimiento de discapacidad, la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad (CDPD) y el modelo social han proporcionado los marcos centrales para la consolidación de un nuevo paradigma basado en los derechos humanos. Shakespeare (1996) destaca que el movimiento de discapacidad habilita un contexto colectivo central para la identificación política, brindando elementos para desafiar las opiniones que consideran a las personas con discapacidad como incapaces, impotentes y pasivas. El activismo social ha impulsado que sean las personas con discapacidad quienes actúen como expertos y asesores en temas de discapacidad y las que proporcionen las definiciones más apropiadas para la discapacidad, en lugar de la dominación ejercida por los profesionales.

El conjunto de luchas llevadas adelante por grupos y organizaciones han hecho posible un marco normativo indispensable como es la CDPD, a fin de luchar contra la discriminación y el reconocimiento de un trato justo e igualitario que haga posible una sociedad inclusiva. También destaca la Convención en su Preámbulo «la necesidad de incorporar una perspectiva de género en todas las actividades destinadas a promover el pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad» (Inciso «s»). Esto quiere decir que debemos asegurar, por ejemplo, que se cumplan los derechos de las mujeres y los grupos LGTBI con discapacidad, incluidos el de autonomía y sexualidad, al mismo tiempo que se les debe proteger del abuso y los malos tratos.

El modelo social centra el debate en la política y la ciudadanía, cambiando el enfoque de la discapacidad para referirse a las barreras sociales, ambientales y actitudinales, de modo que la discapacidad expresa aquí la pérdida o limitación de oportunidades resultantes de esas barreras (Crow, 1996: 231). Dicho modelo, entre otros modelos vigentes en la actualidad como el enfoque de minorías, el enfoque social construccionista, el modelo relacional nórdico, comparten, en diferentes grados, la visión política básica de mejorar la vida de las personas con discapacidad mediante la promoción de la inclusión social, removiendo las barreras que las oprimen y, sobre todo, proveyendo las bases para un fuerte sentido

de identidad política, social y personal (Shakespeare, 2014). Un abordaje relacional del género y la discapacidad resulta relevante como propone Garland-Thomson al destacar que

la discapacidad –como el género– es un concepto que impregna todos los aspectos de la cultura: sus instituciones estructuradoras, sus identidades sociales, sus posiciones, comunidades históricas y la experiencia humana compartida de encarnación. La integración de la discapacidad en la teoría feminista es generativa, ampliando nuestras preguntas colectivas, cuestionando nuestras suposiciones y contribuyendo al multiculturalismo del feminismo (2006: 259).

En particular, serán las mujeres y las mujeres con discapacidad quienes impulsarán una noción de identidad construida y reconstruida en la tensión entre la propia experiencia como sujeto encarnado, la posición de sujeto que otras personas proyectan y las políticas de identidad inscriptas en un enfoque de derechos y de justicia social (Garland-Thomson, 2014: 259). La identidad es entendida aquí como narrativa, refiere a la posición de sujetos y grupos, a sus puntos de identificación en el interior de los discursos acerca de la historia y las culturas. Esas narraciones que decimos acerca de nosotros mismos cambian con las circunstancias históricas, así como con las maneras en que vamos siendo reconocidos, de los reconocimientos que otros nos dan. Si la discapacidad es una narrativa culturalmente fabricada del cuerpo, una re-narración de la discapacidad es crucial tanto para la formación de la identidad subjetiva como para la recepción de la discapacidad por parte de otros individuos y estructuras institucionales. Es decir, es importante para producir cambios que propicien la inclusión y la igualdad (Hall, 2003).

Las perspectivas de la discapacidad desde los enfoques feministas abordan cuestiones de justicia, destacándose la contribución de Iris Marion Young, reconocida teórica feminista que va a reformular la noción de justicia social al plantear que

la justicia no debería referirse solo a la distribución, sino también a las condiciones institucionales necesarias para el desarrollo y ejercicio de

las capacidades individuales, de la comunicación colectiva y de la cooperación. Bajo esta concepción de la justicia, la injusticia se refiere principalmente a dos formas de restricciones que incapacitan, la opresión y la dominación. (2000: 71-72)

Efectivamente, la opresión y la dominación ocupan un lugar central en las problematizaciones del campo de estudios de discapacidad. Sin embargo, como plantean Ferrante y Dukuen (2017), acerca del sentido de opresión en los primeros planteos del modelo social anglosajón, se observa «cierta vaguedad del concepto de opresión utilizado», siendo «indiferentemente alternado como sinónimo de discriminación, exclusión o explotación», y «la ausencia de una especificación sobre su uso en relación con la “discapacidad” en particular» (ibíd.: 154).

Resulta importante insistir en destacar que el pensamiento feminista ha producido contribuciones para repensar los términos de justicia en la vida social e identificar las formas en que se realizan la dominación y la opresión sobre algunos grupos en particular como las mujeres en general, las mujeres negras e indígenas, las personas con discapacidad y los grupos LGTBI, entre otros.¹ Young (2000) va a proponer pensar a la dominación como un fenómeno estructural o sistémico que excluye impidiendo la participación de ciertos grupos en la determinación de sus acciones, o en las circunstancias que condicionan sus acciones. De este modo, son dos tipos de situaciones sociales las que ponen en evidencia la injusticia: la ausencia de desarrollo personal muestra que hay opresión y la imposibilidad de determinación personal expresa que hay dominación. Las personas con discapacidad constituyen un grupo oprimido, dada la multiplicidad de barreras a la inclusión y participación en la comunidad que los pone en desventaja con relación al poder y los recursos de todo tipo, impidiendo la proyección y realización de una vida independiente.

Finalmente, quisiera destacar también un último aporte que el pensamiento crítico de los estudios de discapacidad feministas ha realizado apoyándose en la interseccionalidad como perspectiva teórico-metodológica. Si bien, como propone Viveros Vigoya al desarrollar una genea-

logía de los enfoques interseccionales, estos abarcan distintos puntos de vista, impulsan «una reflexión permanente sobre la tendencia que tiene cualquier discurso emancipador a adoptar una posición hegemónica y a engendrar siempre un campo de saber-poder que comporta exclusiones y cosas no dichas o disimuladas» (2016: 14). Se trata de ver las relaciones de género y las identidades de género en interacción con otras categorizaciones socioculturales, tales como la discapacidad, la etnicidad, la racialización, la clase, la nacionalidad, la edad, etc. Así, comprender el concepto de interseccionalidad, da visibilidad a los cuerpos e identidades que han sido negados o no reconocidos en el campo de la investigación, tal como subraya Munévar:

Los diálogos con los estudios queer y la incorporación de la categoría discapacidad en los debates interseccionales develan la exclusión histórica de ciertos cuerpos; y descifran los contornos de la discapacidad como realidad encarnada, cosificada, ahistórica y descontextualizada con respecto al conjunto de experiencias personales de dominación según género, clase y raza/etnicidad (2013: 59).

Por otra parte, una perspectiva interseccional e intercultural es imprescindible para abordar ciertas especificidades de los procesos políticos e histórico sociales específicos en la región latinoamericana. Grupos de personas con discapacidad, mujeres, indígenas y negros son invisibilizados y excluidos, cuerpos que son objeto de violencias de diverso tipo, considerados improductivos, indóciles, resistentes, desechables para un sistema de normalización en sociedades estructuradas por un sistema capitalista patriarcal. Como plantea Díaz es preciso abrir ese enfoque interseccional para no invisibilizar el modo histórico y específico de constitución de las relaciones entre cuerpos y opresiones en la región latinoamericana.

Tanto indios como mujeres como discapacitados, en tanto cuerpos oprimidos, relaciones de poder corporizadas pueden considerarse dentro de un proceso múltiple de abyección, por el modo en que la mirada o la visión los espacializa y dispone. Cuerpos abyectos entonces, que como lo plantea Butler (2002: 19): —... abyección (en latín, *ab-jectio*) implica literalmente

1. Véase Abberley (2008) y Martínez (2015).

la acción de arrojar fuera, desechar, excluir y, por lo tanto, supone y produce un terreno de acción desde el cual se establece la diferencia (Díaz, 2016: 34-35).

Problematizar las prácticas de exclusión significa comprender los juegos externos e internos a los discursos que, en el proceso histórico, irán delimitando lo que se nombra como incapacidades o trastornos o dificultades en el cuerpo de los sujetos y cuyos efectos de verdad se apoyan en instituciones y en los saberes dominantes en una sociedad dada.²

Hemos esbozado algunas de las contribuciones que los estudios de discapacidad y feministas han realizado para avanzar en indagaciones que puedan contribuir a la construcción de una educación inclusiva, desde la educación inicial hasta los estudios superiores, dado que constituye una de las condiciones centrales para que las personas con discapacidad tengan la posibilidad de alcanzar una vida independiente plena y participar en la comunidad, y también porque constituye un campo de interacción social privilegiado para producir un cambio duradero en las relaciones, tanto materiales como simbólicas, que alcanza a toda la población.

Un obstáculo que incide de manera profunda en el campo escolar lo conforman las imágenes dominantes y estereotipos sociales negativizados sobre las vidas de las personas con discapacidad, las cuales no son suficientemente sometidas a crítica en las instituciones ni confrontadas con los discursos públicos de derechos humanos y, de forma particular, a los derechos de las personas con discapacidad. Con argumentos y sentidos distintos toda una economía política de discursos y prácticas escolares recorta un conjunto de rasgos fijos y estigmatizantes, incapacitando,

invisibilizando e impidiendo el agenciamiento de niñas, niños y jóvenes con discapacidad.

Otro reparo refiere a que en las escuelas observamos como necesario que las prácticas escolares estén informadas por los estudios de discapacidad y de género y feministas, lo que favorecería también realizar una relectura de lo que se hace cotidianamente en las aulas a fin de identificar, analizar y documentar de qué manera inciden en la reproducción de las formas de opresión y desigualdad en un contexto histórico y social concreto.

Un abordaje desde la discapacidad y el género revaloriza la subjetividad y la experiencia como fuente de producción de un conocimiento no solo teórico sino también práctico, privilegia el punto de vista de las y los sujetos que participan de los procesos educativos y limita la forma abusiva que los convierte en objetos de esos discursos y prácticas. Asimismo, los estudios de discapacidad y feministas no se limitan a las experiencias de las personas con discapacidad, de las mujeres ni de las personas sexualmente diversas (homosexuales y sujetos transgéneros, transexuales e intersexuales) sino que proveen a la interseccionalidad como una herramienta para dar visibilidad a diversos grupos que, por su condición étnica, discapacidad, inscripción cultural, posición social, entre otras, son vulnerados en sus derechos.

En este sentido, un aporte de la pedagogía desde la interseccionalidad no se dirime entre personas con discapacidad y personas sin discapacidad sino, tal como ha sido resaltado desde los estudios feministas y de discapacidad, cada vez más es preciso analizar rigurosamente las conexiones de clase, etnia, género, sexualidad, edad y discapacidad. Por lo tanto, los actuales debates sobre la educación inclusiva deben proporcionar otras formas de comprender en qué medida las estructuras e instituciones educativas participan en crear/perpetuar, a través de prácticas institucionalizadas, las desigualdades e injusticias que no solo afectan a las personas con discapacidad sino también a otros grupos sociales. Se trata de una educación fundada en el principio de inclusividad y que implica, como señala Ainscow (2001), la desaparición de toda forma de discriminación, así como decidir qué aspectos deben ser cambiados y cómo para alcanzar este fin.

2. Los sistemas educativos –propone Foucault– constituyen «una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican» (2008a: 45). Foucault entiende que el saber, funcionando como poder, da forma a la realidad dentro de la cual está situado el individuo que se manifestará en dos sentidos: como «realidad de sus aptitudes» y como «realidad de los contenidos de saber que es capaz de adquirir», «el individuo aparecerá como individuo en el punto de articulación de esas dos “realidades”, del saber y de la institución» (2008b: 225).

A MODO DE CIERRE

Es preciso reafirmar que la posibilidad de realización de una vida independiente y de la inclusión en la comunidad está vinculada a la conjunción de una serie de procesos, entre los cuales se destaca la educación inclusiva. Nos encontramos en un momento sociohistórico de reconocimiento de derechos. El derecho a una educación inclusiva no tiene carácter formal o declarativo. Es estratégico para las sociedades que están orientadas por políticas de inclusión, ya que propicia la participación y contribuye a la creación de condiciones y experiencias que favorecen la concreción de una vida independiente. Esto ha llevado a la aceptación de la necesidad de una educación que favorezca la inclusión social y educativa de alumnos y alumnas históricamente estigmatizados o excluidos, una reflexión que no está centrada en cómo incluir al diferente en el espacio común sino en cómo recrear la educación común a partir de otros principios, fundamentos y perspectivas. En este sentido, no se trata de simples reformas focalizadas dirigidas a colectivos específicos del alumnado o hacia aspectos parciales del sistema escolar. Es precisamente este el argumento principal por el cual tenemos que continuar avanzando en los estudios de discapacidad, de género y feministas dado que, siendo resultado de la conjunción de movimientos sociales y campos teóricos, constituyen un camino estratégico para iniciar, promover y sostener una educación inclusiva e intercultural como una cuestión urgente de derechos humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abberley, P.
2008 «El concepto de opresión y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad», en Barton, L. (comp.), *Superar las barreras de la discapacidad*, Morata, Madrid.
- Ainscow, M.
2001 *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Narcea, Madrid.
- Balza, I.
2011 «Crítica feminista de la discapacidad: el monstruo como figura de la vulnerabilidad y exclusión», en *Dilemata-Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, año 3, n° 7, septiembre, pp. 57-76. Disponible en: <<http://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/106>>.
- Barton, L.
2009 «Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: observaciones», en *Revista de Educación*, n° 349, mayo-agosto, pp. 137-152.
- Crow, L.
1996 «Nuestra vida en su totalidad: renovación del modelo social de discapacidad», en Morris, J. (ed.), *Encuentros con desconocidas: feminismo y discapacidad*, Narcea, Madrid.
- Díaz, R.
2016 «Discapacidad y mirada colonial: reflexiones desde perspectivas feministas y descoloniales», en Angelino, M.A. y Dell'Anno, A. (comps.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*, Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná.
- Ferrante, C. y Dukuen, J.
2017 «“Discapacidad” y opresión. Una crítica desde la teoría de la dominación de Bourdieu», *Revista de Ciencias Sociales*, DS-FCS, vol. 30, n° 40, enero-junio, pp. 151-168.
- Foucault, M.
2008a *El orden del discurso*, Tusquets Editores, Buenos Aires.
2008b *El poder psiquiátrico*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Gamba, S.
2017 *Feminismos: historia y corrientes*, Popova-Pixel, La Plata, pp. 1-24. Disponible en: <https://issuu.com/comunicacion.popova/docs/feminismo_historia_y_corrientes_des>

- Garland-Thomson, R.
 2006 «Integrating Disability, Transforming Feminist Theory», en Davis, L.J. (ed.), *The disability studies reader*, Routledge, Nueva York, pp. 257-274 Disponible en: <https://uniteyouthdublin.files.wordpress.com/2015/01/lennard_davis_the_disability_studies_reader_sec-bookzz-org.pdf>.
 2014 «The story of my work: How I became disabled», en *Disability Studies Quarterly*, vol. 34, nº 2. Disponible en: <dsq-sds.org/article/view/4254/3594>.
- Hall, S.
 2003 «Introducción: ¿quién necesita “identidad”?», en Hall, S. y Du Gay, P. (eds.), *Cuestiones de identidad cultural*, Amorrortu, Buenos Aires, pp. 13-39.
- Martínez, M.E.
 2015 «Personas con Discapacidad, vida independiente y educación inclusiva», en *Discapacidad, Justicia y Estado. Vida independiente*, vol. 5, Infojus/Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, pp. 33-40. Disponible en: <http://www.saij.gov.ar/docs-f/ediciones/libros/Discapacidad_Justicia_y_Estado_5.pdf>.
- Martínez M.E. y Cobeñas, P.
 2014 «Jóvenes mujeres con discapacidad en la escuela: interrogantes y reflexiones desde una perspectiva intercultural», en Villa, A.I. y Martínez, M.E. (comps.), *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Morris, J.
 1998 «Feminism, gender and disability», ponencia presentada en un seminario en Sidney, Australia, febrero, pp. 1-17, consultado el 22/05/2009. Disponible en: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.563.4580&rep=rep1&type=pdf>>.
 2008 «Lo personal y lo político. Una perspectiva feminista sobre la investigación de la discapacidad física», en Barton, L. (comp.), *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de «Disability and Society»*, Morata, Madrid.
- Munévar, D.I.
 2013 «Interseccionalidad y otras nociones: tramas para develar lo ignorado», en Zapata Galindo, M.; García Peter, S. y Chan de Ávila, J. (eds), *La interseccionalidad en debate*, Actas del Congreso Internacional «Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior», Equipo Misesal-Alemania, Universidad Libre de Berlín, Berlín. Disponible en: <Error! Hyperlink reference not valid.>.
- Peters, S.
 1998 «La política de la identidad de la discapacidad», en Barton, L. (comp.) *Discapacidad y sociedad*, Morata, Colección Manuales, Madrid.
- Shakespeare, T.
 1996 «Disability, identity and difference», en Barnes, C. y Merce, G. (eds.), *Exploring the Divide. Illness and Disability*, The Disability Press, Leeds, Reino Unido, pp. 94-113. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/237440415_Disability_identity_and_difference>.
 1998 «Poder y prejuicio: los temas de género, sexualidad y discapacidad», en Barton, L. (comp.), *Discapacidad y sociedad*, Morata, Madrid.
 2014 *Disability Rights and Wrongs Revisited*, Routledge, Oxford-Nueva York.
- Veiga-Neto, A. y Corcini Lopes, M.
 2007 «Inclusão e governamentalidade», en *Educação & Sociedade* [online], vol. 28, nº 100, CEDES, Campinas/SP, pp. 947-963. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>>.
- Viñuela Suárez, L.
 2009 «Mujeres con discapacidad. Un reto para la teoría feminista», en *Feminismo/s*, nº 13, Centro de Estudios sobre la Mujer de la Universidad de Alicante, pp. 33-48. Disponible en: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13324/1/Feminismos_13_03.pdf>

Viveros Vigoya, M.

2016 «La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación», en *Debate Feminista*, vol. 52, octubre, pp. 1-17. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603>

Wendell, S.

2006 «Toward a Feminist Theory of Disability», en Davis, L.J. (ed.), *The disability studies reader*, Routledge, Nueva York. Disponible en: https://uniteyouthdublin.files.wordpress.com/2015/01/lennard_davis_the_disability_studies_reader_secbookzz-org.pdf.

Young, I.M.

2000 «Las cinco caras de la opresión», en *id.*, *La justicia y la política de la diferencia*, Cátedra, Serie Feminismos, vol. 59, Madrid.

LOS OTROS MIGRANTES EN LOS PARADIGMAS DE ASIMILACIÓN E INCLUSIÓN

Gabriela Novaro

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se propone caracterizar la forma en que los migrantes latinoamericanos son definidos como *otros* desde el discurso social y escolar en la Argentina. Atiendo también a las expectativas y demandas educativas que desde esa posición de alteridad, y también luchando contra ella, sostienen estos colectivos.

Me interesa aportar desde un enfoque socioantropológico a la comprensión de los múltiples sentidos de la noción de *inclusión*, considerando tanto los discursos de Estado, como las reivindicaciones de colectivos en situación de subalternidad. Sobre todo, espero contribuir a instalar la necesidad de escuchar más atentamente estas reivindicaciones desde el sistema educativo y desde las investigaciones en la temática.

En la primera parte, caracterizo en términos generales la situación educativa de la población migrante latinoamericana de los últimos veinte años, señalando los avances y límites de las nuevas políticas sociales y educativas. Pongo en tensión los potenciales avances de las nuevas retóricas de inclusión con la vigencia de formas tradicionales del nacionalismo y el modo en que estos colectivos están presentes en las escuelas. Advierto sobre la complejidad con que el paradigma de la inclusión se traduce en

las escuelas con alto componente de población migrante, en particular de población procedente de Bolivia y sus descendientes. Múltiples indicios me permiten sostener que, aun con avances en las políticas y la multiplicación de estrategias en las escuelas, la presencia de los migrantes latinoamericanos puede caracterizarse en muchos sentidos como una forma subordinada de inclusión.

Una vez presentado este panorama general, en la segunda parte del texto me detengo en la compleja articulación entre escuelas, familias y organizaciones de migrantes en el espacio donde trabajo desde el año 2010: un barrio de la Provincia de Buenos Aires con un alto porcentaje de población procedente de Bolivia y sus descendientes y con una presencia importante de organizaciones de migrantes. Reconociendo la dificultad de generalizar, advierto no obstante una situación recurrente: la doble apuesta de las familias y organizaciones migrantes por incluirse en la sociedad argentina en condiciones de mayor igualdad y por sostener su distintividad como colectivo. Esto plantea en sí mismo tensiones con el modelo de inclusión presente en nuestra sociedad y se traduce en proyecciones hacia las nuevas generaciones que no siempre son comprendidas y asumidas en su complejidad en los espacios escolares. Más bien advierto que las expectativas de continuidad y distinción en ocasiones son percibidas en las escuelas como opciones

por el encapsulamiento y como si en sí mismas fueran contrarias a la inclusión.

Desde hace un tiempo he centrado mi atención en las fiestas nacionales en el barrio, advirtiendo que las mismas constituyen espacios donde se despliega la apuesta del colectivo por seguir vinculado a Bolivia y también por proyectarse en el nuevo territorio, de alguna forma, por distinguirse e incluirse simultáneamente.

Desde este registro es interesante pensar los sentidos con que se despliegan en las escuelas las propuestas de reconocimiento y valorización cultural. A partir del registro de fiestas nacionales escolares, ejemplifico las propuestas y también los obstáculos experimentados en las dos escuelas públicas del barrio para ir más allá de la presencia folklorizada dada a esos *otros* que las transitan. Advierto, en definitiva, los intentos pero también las limitaciones de las escuelas argentinas para incluir y trabajar con la condición transnacional de vida de muchos de los hijos (e incluso los nietos) de los migrantes.

2. DISCURSOS DE ASIMILACIÓN E INTEGRACIÓN EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN. MIGRACIÓN Y EDUCACIÓN EN UNA BREVE RECORRIDA HISTÓRICA¹

En la Argentina, la inmigración acompañó la conformación del Estado nacional entre fines del siglo XIX y principios del XX. Este proceso fue sostenido por la elite ilustrada de Buenos Aires a través de una política que fomentó la migración europea para poblar un territorio supuestamente despoblado. Estos procesos convergieron en la creación de una nación imaginariamente blanca, descendiente de los europeos (Gordillo y Hirsch, 2010). Las escuelas argentinas fueron activas partícipes en la construcción de estas imágenes. Figuras como Domingo F. Sarmiento y Juan B. Alberdi reforzaron la asociación entre la migración europea

y la civilización vs. la latinoamericana y la barbarie. También han sido reiteradamente planteadas las consecuencias en el sistema educativo de los proyectos de argentinización frente a la conflictividad social y a una población que llegó a estar compuesta en un 30% por migrantes. Las reacciones nacionalistas de principios el siglo XX buscaron instalar la idea del nacionalismo como «el amor a lo propio», considerada una actitud natural e inmutable, lo que se asoció frecuentemente con la exaltación de sentimientos de rechazo a lo extranjero. Se hace evidente así la centralidad de los proyectos de asimilación en articulación con formas excluyentes del nacionalismo. A pesar de los quiebres y matices de este proyecto, la función asignada a la escuela en el momento de su estructuración fue básicamente integrar borrando las marcas de origen de la población (la indígena y la migrante pobre, por ejemplo).

Reconociendo los múltiples sentidos asociados al nacionalismo, nos centramos aquí en las formas estatales del mismo y advertimos la compleja relación entre nacionalismo y migración.

Las migraciones menoscaban, en opinión de Hobsbawm (2000 [1991]), la suposición nacionalista básica: la de un territorio habitado por una población homogénea desde el punto de vista étnico, cultural y lingüístico. Sayad, en su trabajo sobre el nacionalismo francés y los migrantes argelinos, sostiene que el nacionalismo debe entenderse como política de identidad y asimilación impuesta por el Estado que crea y refuerza fronteras físicas y simbólicas y distingue y clasifica entre nacionales y no nacionales (Sayad, 2010).

En la conformación de la nación argentina, al menos en los años de organización del Estado nacional y en algunos momentos particularmente dramáticos de la historia argentina (la última dictadura militar, la década de 1990), predominan los sentidos de uniformización y la política de asimilación (entre otros, de los migrantes que se consideran «asimilables»). En esos momentos se exacerbaban los sentidos reaccionarios del nacionalismo hegemónico en la forma de concebir la migración latinoamericana.

La migración latinoamericana acompañó la conformación del Estado nacional, pero comenzó a ser más visible a mediados del siglo XX. A lo largo de la historia se mantuvo relativamente constante –en cerca del 3% de la población total–. En las últimas décadas del siglo XX cambiaron

1. Parte de estas reflexiones han sido volcadas en publicaciones previas (Novaro, 2016; Novaro, Diez, Martínez, 2017). Aquí las actualizo con nuevas lecturas y las pongo en función de las discusiones centrales del artículo.

los componentes migratorios y los patrones de radicación.² En opinión de Pacecca y Courtis (2008), en este período se generalizan e instalan más fuertemente en el discurso social concepciones que contrastan la imagen de la migración europea (como una población cuya asimilación es deseada) con la migración latinoamericana, como una población poco valorada y que se presenta en los estereotipos como difícilmente asimilable.³

La transición democrática iniciada en 1983 supuso el acceso a derechos en muchos sentidos y para amplios colectivos; no obstante, durante casi veinte años para la población migrante el panorama legal no se modificó sustancialmente. Tampoco las imágenes discriminatorias. En particular, en plena crisis de la política neoliberal (década de 1990), funcionarios, sindicalistas y periódicos señalaron a la migración latinoamericana como responsable del aumento del desempleo.

Junto con la continuidad de la situación estructural de subalternidad, es necesario considerar que en los últimos años se produjo un movimiento sostenido por el reconocimiento de los derechos de colectivos migrantes. La nueva Ley Migratoria (Ley N° 25871 de 2003) y los cambios en el marco legal educativo son en gran medida producto de estos movimientos y acciones colectivas (Ceriani, 2011). La nueva normativa migratoria se sostiene en una perspectiva regional que reconoce la composición de los flujos migratorios actuales en el país, que proceden mayormente de países limítrofes (Pacecca y Courtis, 2008).

En principio, es importante advertir que continúan en curso normativas restrictivas; por ejemplo, la misma Constitución Nacional (reformada en 1994) sostiene en su Artículo 25 que el gobierno federal fomentará la migración «europea». En cualquier caso, en muchos sentidos los cam-

bios en la normativa argentina no han modificado sustancialmente las condiciones de pobreza y vulnerabilidad de la mayoría de los migrantes latinoamericanos. Continúan registrándose situaciones de precariedad laboral, sobreexplotación, trata de personas, abusos de autoridad y segregación territorial (Pacecca y Courtis, 2008).

Afirmamos en particular la necesidad de no presuponer una relación directa entre la definición de un marco normativo (social y educativo) propicio al reconocimiento de derechos y la integración efectiva de la población migrante en condiciones de igualdad. Este argumento discute con la idea de la Argentina como país integrador. Esta situación es aún más evidente en los dos últimos años.⁴

Junto con ello se registra una situación que pareciera particular de la migración boliviana en Argentina y que pone en tensión los modos de pensar la inclusión: la fuerte tendencia de muchos colectivos migrantes a agruparse en determinados territorios (tales como el barrio donde trabajan) y fortalecer los procesos asociativos en organizaciones (cooperativas, centros recreativos, asociaciones de mujeres y jóvenes migrantes). Muchas de estas mantienen importantes vinculaciones con el Estado boliviano. Distintas investigaciones dan cuenta de que esta tendencia responde a la segregación espacial, la situación de discriminación en la nueva sociedad, la intención de fortalecer vínculos internos y mantener la continuidad de ciertas referencias identitarias (Grimson, 1999). Estas organizaciones explicitan una serie de demandas por la vivienda, el trabajo, la regularización documentaria, y también, aunque en términos menos visibles, por el acceso educativo en condiciones de mayor igualdad. Estas prácticas nos desafían a pensar los modos de inclusión de estos colectivos: ¿cómo proyectar la inclusión en situaciones donde los sujetos a ser incluidos manifiestan su opción por permanecer en el nuevo país, pero también por seguir vinculados a un territorio y un Estado nacional distinto de aquel donde se proyecta incluirlos?

4. Desde el año 2015, las autoridades han puesto el foco en la necesidad de reformular la ley migratoria y regular más fuertemente los flujos de población. La seguridad y el tráfico de drogas fueron los elementos utilizados para legitimar medidas restrictivas.

2. Al disminuir la migración de ultramar, la migración latinoamericana constituye un porcentaje cada vez más significativo de la población migrante.

3. La normativa migratoria de la última dictadura militar fue un ejemplo de ello. La «Ley Videla» explícitamente fomentaba la inmigración de aquellos extranjeros «cuyas características culturales permitan su adecuada integración en la sociedad argentina». Establecía que las escuelas medias o superiores solo podían inscribir como alumnos a los extranjeros «debidamente documentados», obligaba a hospitales y organismos administrativos a denunciar ante la autoridad migratoria a los residentes irregulares. Se instala fuertemente en el período la imagen de que la migración irregular constituye un peligro para *la patria*.

3. LA SITUACIÓN EDUCATIVA ACTUAL DE LA POBLACIÓN MIGRANTE LATINOAMERICANA: LA INCLUSIÓN SUBORDINADA

El sistema educativo argentino (como muchos otros) se organizó y consolidó como decíamos sobre la base de fuertes presupuestos homogeneizadores y nacionalizadores. Sin negar los sentidos igualadores asociados en algunos períodos de la historia nacional con estos presupuestos, su vinculación con la expansión de la educación, numerosas investigaciones han reparado en los efectos excluyentes de las políticas uniformizadoras en la Argentina (Puiggrós, 1990), y en el paradigma asimilacionista que las permea (Thisted, 2014). Esto es parte del pasado de nuestro sistema educativo, pero también es parte constitutiva de su presente; estas nociones han dejado hondas huellas en programas y textos escolares, en símbolos y emblemas, y en el imaginario de muchos maestros argentinos. La pregunta que cabe aquí es hasta dónde la noción de inclusión revisa y supera estas posiciones.

La noción de *inclusión*, profusamente utilizada en la Argentina en los últimos años, merece ciertas aclaraciones. Tomando distancia de las nociones de *asimilación* e *integración*, la de inclusión se asocia con cierta retórica de valoración de la diversidad, y con la posibilidad de coexistencia en un mismo sistema social (la «sociedad inclusiva») de distintos paradigmas y modelos de sujeto. Pero esta noción también supone, en la opinión de algunos autores, el abandono de la crítica al sistema social por las demandas de ser parte del mismo y el mantenimiento del modelo productor de la exclusión (Ribeiro, 1999; Segato, 2007). Es importante advertir también que el concepto de *inclusión* resulta articulador de reivindicaciones de derechos y proyectos de reformulación de los vínculos de múltiples colectivos con el Estado y la sociedad nacional.

En la Argentina, la generalización del término *inclusión* se produce en el contexto de cierto distanciamiento de las políticas educativas neoliberales. En educación, más concretamente, es parte de cuestionamientos del paradigma de la integración y de las propuestas focalizadas que predominaron en la década de 1990. Sin embargo, en su uso concreto,

las políticas de inclusión educativa siguen definiéndose en los márgenes sociales, referidas frecuentemente a las situaciones de discapacidad; en definitiva, suele adquirir una acepción vinculada a *inserción* y opacar la desigualdad (Montesinos y Sinisi, 2009).

Para analizar la situación educativa de la población proveniente de Bolivia, resulta necesario considerar la articulación entre las nociones de *inclusión* e *interculturalidad*. La consideración de la dimensión cultural resulta evidente, teniendo en cuenta la coexistencia en esta población de marcaciones nacionales y étnicas.⁵ No obstante, el discurso de la interculturalidad en educación desde finales de los noventa a esta parte se ha plasmado en la creación de espacios ministeriales y normativas vinculadas básicamente con la situación de la población indígena. Los nuevos discursos y políticas de inclusión e interculturalidad, por otra parte, no han terminado de poner en cuestión los mandatos de asimilación e integración; coexisten con formas tradicionales del nacionalismo escolar en la normativa (*soberanía, unidad e identidad nacional* son expresiones reiteradas en la ley vigente) y también (como veremos en el próximo punto) en las escuelas concretas.⁶ En ocasiones las retóricas de inclusión e interculturalidad incluso han sido funcionales al reforzamiento de una visión restringida de «lo común» y a la limitación de la diversidad a un atributo de determinadas poblaciones (indígenas especialmente). Es necesario, además, considerar las dificultades del sistema para superar la asociación recurrente entre propuestas educativas socioculturalmente marcadas (como las de escuelas de modalidad intercultural) y la desigualdad social y educativa. De esta forma, desde

5. Entre los migrantes bolivianos resulta claro cómo la referencia a lo nacional no se limita a los significados estatales de lo nacional. Es evidente, además, que lo nacional incluye sentidos de afirmación étnica como las formas de agrupamiento.

6. Junto con la persistencia de cierta centralidad de lo nacional, se registran significativas continuidades en la forma de referencia a la migración en los contenidos educativos. Se advierte la continuidad del término *sociedad aluvional* para referirse a la Argentina entre finales del siglo XIX y principios del XX. Los textos escolares continúan exaltando la voluntad de trabajo y el espíritu de progreso de la migración europea y, por lo general, omiten referencias a las migraciones latinoamericanas.

el sistema se advierten las paradojas que conlleva tanto marcar a un colectivo desde una política de reconocimiento, como invisibilizarlo, desde un discurso de igualdad.

En cualquier caso, las escuelas argentinas siguen interpelando a los niños muy fuertemente desde «lo nacional» y desde allí es evidente que la cuestión de la migración se presenta como una problemática particularmente compleja.

Sin duda resultan auspiciosos algunos aspectos del marco normativo vigente que se define en los primeros años de la década de 2000, así como también ciertos datos generales. Por ejemplo, la concurrencia relativamente masiva de la población migrante boliviana al sistema de educación primaria.⁷ En muchos aspectos la realidad educativa de los niños y jóvenes migrantes está atravesada por los objetivos inclusivos de la normativa migratoria (y también de la normativa educativa).⁸

No obstante, también cabe señalar que a pesar de la presencia masiva y la mayor igualdad en el plano legal, el registro etnográfico en las escuelas da cuenta de que no se han revertido muchas situaciones de desigualdad, y junto con nuevas retóricas coexisten viejas y nuevas formas de exclusión educativa.

El trabajo en escuelas de distintas localidades de la Ciudad de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires nos ha permitido analizar situaciones recurrentes que caracterizan la escolarización de la población migrante boliviana: el tránsito de esta población por circuitos escolares de menor prestigio, el desconocimiento de sus trayectorias educativas y de sus múltiples experiencias formativas, las bajas expectativas de desempeño, las dificultades para concretar trayectos educa-

tivos largos,⁹ el silenciamiento de sus palabras, de sus pertenencias y saberes (Novaro, Diez, Martínez, 2017). Considerando, como decíamos, la masiva presencia de estos niños en la escuela, creemos que el término que cabe para describir esto es el de «inclusión subordinada».

4. ASIMILACIÓN, INCLUSIÓN Y POLÍTICAS DE DISTINCIÓN DE LA POBLACIÓN BOLIVIANA EN UN BARRIO DE BUENOS AIRES¹⁰

El barrio donde desarrollo mi investigación se ubica a 50 kilómetros de la Ciudad de Buenos Aires y constituye un centro de producción y comercialización de productos hortícolas. Está habitado en una proporción significativa por migrantes e hijos y nietos de migrantes provenientes de zonas rurales de Potosí (Bolivia); por eso es conocido por muchos como el *barrio boliviano de Escobar*.¹¹ En Escobar y en el barrio se han registrado recurrentes situaciones de violencia física y verbal hacia los migrantes.

Los hombres y las mujeres provenientes de Bolivia mantienen fuertes asociaciones con este país: contacto con parientes, viajes permanentes, emprendimientos productivos, vínculos con autoridades políticas.

Una de las organizaciones más importantes del barrio es la Colectividad Boliviana de Escobar (en adelante la Colectividad). La misma reúne cerca de mil socios y sostiene actividades productivas y de comercializa-

7. De acuerdo con información de Unicef y la Universidad Nacional de Lanús, dentro de la franja entre 12 y 14 años, la asistencia escolar de los niños migrantes alcanza el 99,4%, (Unicef/UNLa, 2015: 6).

8. La Ley Migratoria establece el derecho a la educación para la población inmigrante cualquiera sea su condición de regularidad. En consonancia, la Ley de Educación Nacional establece que deben disponerse las medidas necesarias para garantizar a las personas migrantes o extranjeras el acceso a los distintos niveles educativos y las condiciones para la permanencia y el egreso.

9. Solo el 56,5% de los jóvenes de 14 y 24 años de origen boliviano asisten a establecimientos educativos (Cerruti y Binstock, 2012).

10. En este barrio desarrollo el trabajo desde el año 2010 en contextos formativos familiares, comunitarios y escolares. Ha resultado particularmente adecuado el enfoque de la etnografía educativa atenta a los ámbitos cotidianos de interacción y a las múltiples experiencias formativas de los sujetos. He complementado el registro observacional con entrevistas y el análisis de documentos de las organizaciones de migrantes y del sistema educativo.

11. Vale advertir que «barrio boliviano» no es un término usado en los relevamientos censales y territoriales, sino que corresponde a la denominación con que muchos vecinos (mayormente no bolivianos) identifican el barrio.

ción vinculadas a la horticultura y los mercados de ropa; tiene también vinculaciones con organismos de los Estados argentino y boliviano.

Tanto para las familias como para las organizaciones es importante advertir que las referencias permanentes al *allá* (Bolivia) y el *acá* (Argentina), la condición transnacional de vida, lejos de una opción puramente subjetiva y cultural por afirmar la *otredad*, constituye una condición de reproducción social. Desde allí, entiendo es necesario comprender la fuerte expectativa puesta en la continuidad generacional de las marcas de identificación.

Las expectativas de inclusión *acá*, sobre todo proyectadas hacia sus hijos, son permanentes en los relatos de los adultos: el deseo de permanecer, de romper con las biografías de pobreza y discriminación, la reiteración de la frase *mis hijos ya son argentinos, no quieren volver* (a Bolivia), *a pasear nomás van*, la proyección de trayectos escolares largos y de futura inserción laboral en la Argentina.

Pero también son recurrentes las alusiones positivas al *allá*. En un contexto de profundos cambios, las familias y organizaciones de migrantes expresan reiteradamente su preocupación por la continuidad como colectivo y su deseo de que las jóvenes generaciones sigan manteniendo la referencia con Bolivia. Esto sobre todo se traslada a los denominados *bolivianos de segunda generación*. Esta apuesta está presente tanto en discursos que afirman que «ser bolivianos» se asocia a «la sangre» en referencias que remiten a pertenencias casi innatas, como en la expectativa de reproducción de una diversidad de prácticas que parecen asociadas a la intención de «permanecer bolivianos»: trabajo en los mercados de venta, inclusión en los equipos deportivos de la Colectividad, viajes a Bolivia y, en forma muy visible, en la participación en fiestas bolivianas del barrio.

Estas representaciones colectivas sobre la identidad de los descendientes seguramente impacta en las formas de vivir la escolaridad. A partir del temor por la discontinuidad se comprenden las recurrentes valoraciones y alusiones nostálgicas a «la escuela boliviana» (en particular, en su aspecto ordenado y disciplinador) y las expectativas por crear una «escuela propia» en el barrio, asociada a la enseñanza de *lo andino*, *lo quechua*, *lo boliviano*.

5. LA «DOBLE APUESTA» EN LAS FIESTAS DE LA LOCALIDAD¹²

Las fiestas comunitarias son momentos particularmente relevantes de la vida colectiva. Constituyen espacios de afirmación de sentidos de pertenencia y expresión de tensiones identitarias; es importante también atender a la dimensión política de las celebraciones y la disputa de nuevos sentidos de ciudadanía que expresan (Segato, 2007).

En contextos migratorios las fiestas resultan funcionales no solo para reafirmar los vínculos de pertenencia, sino también para reeditar el lugar de origen, fortalecer la transmisión generacional y afianzar la trayectoria compartida (Giménez, 2008).

En el barrio donde trabajo, en las fiestas se advierte la intención de visibilización de un grupo invisibilizado, sus apuestas de distinción y también de inclusión y permanencia en la sociedad argentina. Las fiestas, además, muestran formas de interpelación identitaria a las nuevas generaciones. Las fiestas, por último, son un espacio de análisis que permite poner en relación situaciones comunitarias y escolares.

La Colectividad Boliviana de Escobar afirma, entre sus objetivos, la organización de las fiestas bolivianas en el barrio. En este texto me centro en celebraciones nacionales (concretamente, el festejo del 6 de agosto):

Las fiestas en la Colectividad tienen año a año una estructura similar: comienzan con la entonación de los himnos boliviano y argentino, el homenaje a los protomártires de la independencia boliviana y palabras de representantes políticos del municipio, la embajada, el consulado y autoridades de la Colectividad frente al «altar patrio». Los discursos aluden a la hermandad de los países latinoamericanos y alaban la generosidad con que los migrantes fueron recibidos en la Argentina. Luego desfilan múltiples grupos, casi todos con banderas bolivianas, argentinas, estandartes de cantones de Bolivia: los equipos de fútbol, los puesteros de las ferias,

12. En textos anteriores me he centrado en el aspecto popular-estatal de las fiestas de la localidad, en la jerarquía y la división interna que suele atravesarlas. Aquí me interesa pensar más específicamente en los sentidos de inclusión y distinción que las fiestas despliegan y sugieren.

los grupos de danza, delegaciones de otros países, grupos que representan comunidades de Bolivia. Recurrentemente he observado que los grupos que desfilan se encabezan de un adulto con la bandera boliviana y un niño con la argentina. Al tiempo que desfilan, los locutores hablan de la importancia de no olvidar *nuestra música, nuestro acervo nacional*, piden que la música y los aplausos *se escuchen hasta Bolivia*. Por la tarde se realiza un concurso de folklore y danzas. Algunos años estos concursos solo convocaron la ejecución de danzas típicas bolivianas (caporales, tinkus, morenadas), otros incluyen grupos identificados con el folklore argentino. Los locutores que presentan los grupos exaltan el hecho de que los chicos, *nuestros retoños, nos enseñan cómo defender lo nuestro*.

El acto enuncia y hace visible aspectos cohesivos y unificadores entre los migrantes, básicamente, invoca a *todos los bolivianos* y de esa manera construye colectividad y diferencia al colectivo de los nacionales argentinos. Pero el acto da cuenta también de la apuesta por la permanencia y la inclusión en el nuevo territorio: da un lugar central a voces e imágenes de *acá*.

El acto muestra el carácter binacional de la colectividad boliviana en el barrio y de sus descendientes. Las banderas y escarapelas de ambos países expresan y buscan incluir la nacionalidad de los hijos y los nietos. Las fiestas muestran a un colectivo que, en situación de pobreza y discriminación, hace visible su intención de seguir viviendo en la Argentina.

Al mismo tiempo, el sentido de continuidad con lo boliviano es fuerte y atraviesa las distintas generaciones. En todos los festejos he observado que, acompañados de sus familiares, los niños y jóvenes se incorporan en los desfiles con vestimentas, instrumentos y coreografías andinas, agitan banderas, comen comida boliviana, juegan al fútbol con la camiseta de la selección de este país, exhiben en su propio cuerpo sus referencias de identidad (¿o las que sus padres esperan que exhiban?). La misma participación del evento constituye, de alguna manera, una señal de pertenencia al colectivo.¹³

13. Esta presencia, de todas formas, debe continuar siendo analizada. Los sentidos de identificación con «lo boliviano» que esperan los adultos en muchos casos no parece ser reproducida en términos semejantes en los jóvenes.

Es importante no perder de vista que esto se da en un contexto donde permanentemente se plantea la posibilidad de la permanencia y del retorno, y se discute (con más o menos sutileza) la nacionalidad única atribuida por el Estado y también se apuesta a la radicación en un territorio donde siguen en cuestión los derechos de permanencia.

Seguir habitando un lugar coexiste con el deseo de continuar vinculado a la nación de origen. Esto se expresa, como vimos, en las apuestas identitarias trasladadas a las jóvenes generaciones; bolivianos también ellos, fuera de Bolivia. Esta expectativa colectiva seguramente resulta en tensiones con visiones lineales de la integración y la inclusión que perduran en gran medida en las escuelas.

6. FORMAS LOCALES DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN: «LO BOLIVIANO EN LAS FIESTAS ESCOLARES»

Las fiestas escolares en la Argentina están fuertemente atravesadas por el mandato nacionalista. Desde la conformación del sistema educativo las efemérides buscaron la identificación con los símbolos, la exaltación de los *héroes nacionales*, el conocimiento de las *gestas patrias*. En los últimos años, la necesidad de revisar el sentido de los festejos (Siede, 2010) y las retóricas de inclusión e interculturalidad también han interpelado las formas de festejo escolar, habilitando otras presencias y voces. Sin embargo, las modificaciones han sido relativas, sobre todo en lo que refiere a revisar la invisibilización y la ausencia, o la presencia de «los otros» en un formato estereotipado y folklorizado. Esos *otros* son, por ejemplo, los migrantes latinoamericanos.

Nos preguntamos aquí si el lugar de «lo boliviano» en las fiestas nacionales argentinas también puede ser caracterizado desde la noción de inclusión subordinada.

En el barrio hay dos escuelas. En ambas, los niños de familias bolivianas representan entre el 20 y el 30% de la matrícula (la mayoría hijos o nietos de bolivianos). La escuela primaria más cercana a los terrenos de la Colectividad es conocida como «la escuela de los bolivianos», si bien se registran recurrentes posicionamientos de los docentes por correrse de

esa asociación. La otra escuela en muchos sentidos se desmarca de esta referencia y es la institución más demandada del barrio.

En ambas instituciones registré recurrentes intentos por incluir y garantizar la presencia de la población del barrio, experiencias de acercamiento a la Colectividad, integración de docentes bolivianos en las aulas y equipos de orientación, etc. No obstante, algunos núcleos duros (como las fiestas escolares) parecen bastante impermeables a nuevas presencias y voces.

He registrado que la escuela permanece bastante alejada de las festividades comunitarias bolivianas, más allá de la presencia de alguna autoridad cuando la escuela es convocada. En los relatos de los docentes, las fiestas bolivianas se conciben como *de ellos*, se habla de *sus* actos y *sus* fiestas.

Algunas situaciones que acompañaron los festejos nacionales en las escuelas resultan elocuentes para pensar las formas de inclusión y exclusión de «lo boliviano» en los festejos nacionales argentinos.

En los actos escolares del año 2010 de «la escuela de los bolivianos», coincidiendo con los festejos del Bicentenario de la Revolución de Mayo, se pintó un mural con ambas banderas en la puerta y en los actos se entonaron el himno argentino y el boliviano, y se comentó cómo se enlazan las historias de ambas naciones. Un tiempo después cambió la dirección, el mural fue blanqueado y el himno boliviano dejó de tocarse en los actos.

En la otra escuela, los hitos de identificación que se muestran son casi siempre los que tradicionalmente caracterizan a las escuelas argentinas: la celeste y blanca, el cabildo, la chacarera, el pericón, la milonga, el chamamé, «nuestros héroes». En las fiestas se propone *valorar el ser argentino, lograr el acercamiento de alumnos y padres hacia nuestro acervo cultural* (en términos de los Proyectos Institucionales de la escuela). Ocasionalmente se bailan también caporales o tinkus. Algún año se da más lugar a esto y al siguiente queda bastante minimizado. La presencia de las familias también es fluctuante.

Los registros muestran que lo nacional argentino sigue teniendo una gran centralidad en los actos escolares, y el lugar para otras expresiones e identidades parece ciertamente limitado. Estas *otras expresiones y referencias* se presentan en forma esporádica, fragmentaria, dependiendo de

las autoridades de turno y frecuentemente en un formato patrimonialista (los bailes, los trajes, las comidas). Esta parece ser la *forma autorizada* en que «lo boliviano» entra a los festejos nacionales argentinos.

7. CONCLUSIONES: EL RIESGO DE INCLUIR «LA CULTURA» Y EXCLUIR «AL COLECTIVO»

Nos hemos referido a la complejidad de la coexistencia de *apuestas colectivas por igualdad y distinción entre los migrantes bolivianos*.

Interesa reflexionar acerca de si las expectativas de continuidad de «lo boliviano» en la transmisión intergeneracional representa una forma de resistencia al modelo de integración y uniformidad de la sociedad argentina, y en qué medida corre el riesgo de derivar en formas subordinadas de incluirse en los márgenes del sistema.

La continuidad de los aspectos representados y exaltados de «lo boliviano» y el despliegue autorizado de símbolos de lo nacional argentino en los espacios comunitarios muestra el simultáneo deseo de inclusión y distinción y se diferencia de la fluctuación entre la visibilización y la invisibilización de «lo boliviano» en las imágenes y relatos escolares.

Es necesario advertir sobre los efectos paradójicos de proyectos de visibilización que muchas veces se traducen en situaciones de esencialización y fijación (procesos particularmente visibles en las fiestas escolares). Estas estrategias, aun con las mejores intenciones, presuponen una asociación simple entre nacionalidad e identidad y desde un abordaje tradicionalista de la cultura omiten referencias a la complejidad, la historicidad y el conflicto que atraviesa la vida de estos colectivos.

El mandato de identificación nacionalista tradicional de la escuela se ha modificado parcialmente y coexiste hoy en día con nuevos mandatos y propuestas. Lo que permanece, aparentemente, es la dificultad de la escuela para hacer visible y trabajar con el carácter binacional y las experiencias transnacionales de las familias y los chicos que las transitan y del mismo espacio donde se insertan.

La escuela hoy habilita presencias históricamente invisibilizadas, y esto no es ciertamente un detalle menor, en tanto puede constituir un

paso para la legitimación de imágenes y voces históricamente ausentes. Pero la presencia de «la cultura de los otros» de ninguna manera debería obturar la pregunta por la real inclusión de los colectivos de referencia.

En el contexto donde trabajo (y creo que también en muchos otros contextos en la Argentina), esto implica interrogarse por el modo de vinculación y trabajo de la escuela con una población que apuesta simultáneamente por diferenciarse e incluirse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ceriani, C.
2011 «Luces y sombras en la legislación migratoria latinoamericana», en *Nueva Sociedad*, n° 233, mayo-junio, pp. 68-86.
- Cerrutti, M. y Binstock, G.
2012 *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos*, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), Buenos Aires.
- Giménez, G.
2008 «Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas», en *Frontera Norte*, vol. 21, n° 41, pp. 7-32.
- Gordillo, G. y Hirsch, S.
2010 «La presencia ausente: invisibilizaciones, políticas estatales y emergencias indígenas en la Argentina», en *íd.* (comps.), *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*, La Crujía, Buenos Aires.
- Grimson, A.
1999 *Relatos de la diferencia y la igualdad*, Eudeba, Buenos Aires.
- Hobsbawm, E.
2000 [1991] *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona, Crítica.
- Montesinos, P. y Sinisi, L.
2009 «Entre la exclusión y el rescate: un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos», en *Cuadernos de Antropología Social*, n° 29, enero-julio, pp. 43-60.
- Novaro, G.
2016 «Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina», en *Nómadas Revista de Ciencias Sociales*, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos-IESCO, Universidad Central, Bogotá, vol. 54, octubre, pp. 105-121.
- Novaro, G.; Diez, M.L. y Martínez, L.V.
2017 «Educación y migración latinoamericana. Interculturalidad, derechos y nuevas formas de inclusión y exclusión escolar», en *Revista Migraciones Internacionales. Reflexiones desde Argentina*, año 1, n° 2, Organización Internacional para las Migraciones (OIM), pp. 7-23.
- Pacecca, M.I. y Courtis, C.
2008 «Inmigración contemporánea en Argentina: dinámicas y políticas», serie *Población y Desarrollo*, n° 84, Cepal, Santiago de Chile.
- Puiggrós, A.
1990 *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Galerna, Buenos Aires.
- Ribeiro, M.
1999 «Exclusão: problematizando o conceito», en *Educação e Pesquisa*, vol. 25, n° 1, pp. 35-49.
- Sayad, A.
2010 [1998] *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*, Anthropos, Barcelona.

Segato, R.

2007 *La Nación y sus Otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*, Prometeo, Buenos Aires.

Siede, I.

2010 «*Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza*», en *íd.* (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, Aique Educación, Buenos Aires.

Thisted, S.

2014 «*Políticas, retóricas y prácticas educativas en torno a la cuestión de las diferencias: itinerarios de un siglo largo en el tratamiento de la cuestión de migrantes e indígenas*», en Villa, A. y Martínez, M.E. (comps.), *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*, Novedades Educativas, Buenos Aires.

Unicef/UNLa

2015 *Niñez, migraciones y derechos humanos. Hacia una democratización de las políticas migratorias en Argentina*, Universidad Nacional de Lanús/Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), Buenos Aires.

CONSTRUCCIONES DE ALTERIDADES EN LOS DISCURSOS ESCOLARES EN LA ARGENTINA. PERSPECTIVAS ENTRE FINES DEL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL XXI

Sofía Irene Thisted

INTRODUCCIÓN

Este trabajo analiza cómo se han construido y articulado los discursos pedagógicos en torno a las tensiones entre igualdad-desigualdad y entre homogeneidad-reconocimiento de la diferencia sociocultural en tres momentos: el de construcción del Estado nación, entre 1880 y 1930; el de resquebrajamiento de los discursos centenarios, a fines del siglo XX y principios del XXI; y, finalmente, en la actualidad, cuando se reactualizan algunos postulados en torno a la igualdad, al mérito y, también, a la construcción de alteridades que se sostuvieron hace más de un siglo y que parecían discutidos y dejados de lado. Se intenta comprender, a lo largo de este lapso, algunas persistencias y cambios en las dinámicas que adquieren la escolarización y los procesos de inclusión.

A partir de la reforma constitucional de 1994, que postula la preexistencia de los pueblos indígenas, la sanción de legislación migratoria, educativa y sobre identidades de género y matrimonio igualitario, la suscripción de convenciones internacionales sobre derechos de la infancia y los pueblos indígenas, entre otras, se produjeron procesos de visibilización y reconocimiento. Su despliegue tensionó a la escuela, de la que en la actualidad se espera que promueva la educación común al tiempo que reconozca la singularidad de las experiencias sociales de la infancia, la adolescen-

cia, la juventud y la adultez y, también de los grupos de pertenencia de sus estudiantes. El imperativo de una educación en perspectiva intercultural que reconozca a los sujetos como inscriptos en identificaciones de género, étnico-nacionales, de clase social, de generaciones, religiosas y otras posibles, ha supuesto discutir el que haya un único ser educable, monolítico, y también la aspiración escolar de producir homogeneizaciones.

Se hace foco en el proceso histórico de construcción del mandato de homogeneización de la población infantil indígena y migrante que resultó estructurante de la escolaridad básica en la Argentina, entendiendo que muchas de sus enunciaciones no han perdido vigencia. Se detiene la mirada en cómo, en el proceso de conformación de una ciudadanía homogénea, se construyeron alteridades que permitieron no solo fijar a los «otros» en posiciones subalternas, sino también delinear rasgos, atributos, de la propia identidad nacional que se procuró perfilar. En ese proceso, pueblos indígenas y migrantes fueron construidos como alteridades desde los grupos hegemónicos y, en función de esta clasificación, resultaron excluidos o cercados (Rockwell, 2015), y este será el foco de nuestro trabajo.

Compartimos con Segato que «el papel histórico del Estado nacional como forjador de alteridades a lo largo de la historia es muy poco reconocido» (1998: 4) y aún resta indagar, además, cómo los sistemas de edu-

cación, y las adhesiones que estos generaron en amplios sectores de la población, fueron productivos en estos procesos. Interesa analizar cómo se ha articulado el imperativo de homogeneización de la población y cómo adquieren centralidad, en las concepciones de la época, los procesos de educación y escolarización en las expectativas de asimilación de aquellos que han sido y son considerados «diferentes».

En nuestro país, pueblos indígenas y migrantes fueron construidos como alteridades y fue esa definición estereotipada la que permitió delinear, al mismo tiempo que se los distinguía, aquella que fue considerada como «la identidad nacional». Analizamos entonces cómo fueron los procesos dinámicos de formaciones de alteridad en los que pueblos indígenas y migrantes resultaron construidos como «otros», y fue a partir de esa definición que se entendió la inclusión a un «nosotros» que supuso adhesiones plenas o, en su defecto, exclusiones.

Este trabajo partió de indagar las construcciones de alteridad en términos de pueblos indígenas y migrantes¹ pensados conjuntamente, ya que esta perspectiva permite analizar las dinámicas que han asumido las clasificaciones construidas en el marco de las luchas por la hegemonía y a partir de aquellas que depositaron expectativas sobre el sistema de educación desde sus momentos fundacionales. Pueblos indígenas y migrantes han compartido algunos atributos que se les han asignado e incluso, por momentos, en las caracterizaciones que se hicieron de ellos tienen límites difusos y, en otros, fueron objeto de diferenciaciones tajantes. También han recibido, resignificado y disputado, de distintas maneras, estos rasgos que les fueron asignados. Esto coloca en el análisis el dinamismo de los procesos de subalternización también cuando se analizan las políticas públicas o de regulación del trabajo docente. Tal como señala Elsie

Rockwell, «lo indígena (o lo migrante) no se puede deificar o aislar. Es un atributo contradictorio de una población que a pesar de haber contribuido tanto a formar la nación, ha sido constantemente reprimida y excluida de los derechos correspondientes» (Rockwell, 2007: 26).

Se procura aportar al campo de los estudios de historia social de las escuelas, que tal como señala Rockwell es una perspectiva poco transitada (ibíd.: 27) y en particular sostener la distinción entre la historia de las ideas sobre la escuela de la historia de las escuelas (Furet y Ozouf, 1982; Julia, 1995; Grosvenor, Lawn y Rousmaniere, 1999; Escolano Benito, 2000; Viñao Fraga, 2001).

Planteamos la necesidad de indagar en los momentos de formación del Estado y de los procesos de escolarización con el propósito de comprender algunas de sus coordenadas fundantes, ya que se entiende que el presente es histórico y que analizar las disputas y consolidaciones puede brindar pistas para entender algunas de las dificultades que se encuentran hoy a la hora de reconfigurar algunos de los mandatos para los procesos de escolarización. Algo más de un siglo después se despliegan transformaciones que, en el marco de los acelerados procesos de globalización que los atraviesan, tienden a poner en jaque la soberanía de los Estados nacionales y su temporalidad, al tiempo que diversos grupos sociales disputan su reconocimiento.² Movimientos indígenas, de inmigrantes, de campesinos, de identidades sexuales construidos históricamente como extintos, invisibles, anormales, enfermos o minorías,³ pugnan actualmente por participar de la nación sin resignar sus identificaciones, pero encuentran innumerables obstáculos que, en la perspectiva de este trabajo, requieren de una indagación que parta de problematizar el pasado. Tal como señala Ortiz (1998), del conjunto de demandas de los movimientos sociales, las que han sido más consideradas por los Estados nacionales del siglo XX han sido las vinculadas al reconocimiento sociocultural en tanto han dado lugar a reformas constitucionales, a leyes de educación

1. En el trabajo se opta por pensar a los «pueblos indígenas» y no se hace referencia a lo «étnico» porque usualmente ha sido definido qué es lo «étnico» desde las posiciones de poder coloniales e imperiales, y al igual que sucede con la utilización de «raza», se enfatiza su dimensión biológica y fenotípica. Como señala Rockwell, en este sentido, «etnicidad y raza se asignan desde el privilegio y son objeto de luchas políticas. En la actualidad, quienes gozan del “privilegio blanco” no suelen autoadscribirse a grupo étnico o racial alguno; en cambio, es común que asignen raza y etnicidad a quienes perciben como indígenas» (Rockwell, 2015: 19).

2. Tal como señaló Marc Bloch, son las preguntas del presente las que redefinen las interrogaciones que le realizamos al pasado (Bloch, 1996; Chartier, 2009).

3. Se identifica como minorías a grupos que muchas veces no lo son. Esta categoría remite a asimetrías en las valoraciones en términos numéricos.

y a la firma de tratados internacionales que reafirman derechos indígenas⁴ y de migrantes. Sin embargo, las investigaciones recientes permiten dar cuenta de la persistencia de discursos que sostienen perspectivas que ponderan diferencialmente los repertorios culturales y de prácticas etnocéntricas, xenófobas, racistas, androcéntricas y homofóbicas, así como de las dificultades que se experimentan en tiempos contemporáneos para cuestionar el imperativo de homogeneidad y su redefinición en términos del sostenimiento de la centralidad respecto al reconocimiento de la diversidad sociocultural.

I. INDÍGENAS Y MIGRANTES EN LOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS FUNDACIONALES

Desde los momentos de construcción del incipiente Estado nacional y de los sistemas de educación –que en nuestro país son procesos profundamente articulados–, discursos políticos y prácticas pedagógicas han tendido a producir y fijar a ciertos sujetos como alteridades. En las dos últimas décadas del siglo XIX, por un lado, la sociedad argentina atravesó una serie de procesos vinculados a su inserción en el capitalismo; por otro, se consolidó el Estado nacional, su soberanía y su autoridad. Fue en esta trama en que se inscribieron los modos de afrontar los desafíos que supuso la masiva llegada de inmigrantes y lo que en aquel momento se denominó la «resolución del problema indígena».

A fines del siglo XIX, las elites gobernantes procuraron desplegar una economía capitalista, basada en la instalación de un modelo agroexportador que, en su perspectiva, requería expandir las superficies explotables al tiempo que ampliar el mercado interno. Para esto, se dieron distintas estrategias con el fin de extender las zonas productivas y anexar territo-

rios que hasta pocos años antes no habían sido considerados: en el sur, se procuró ocupar y someter por la fuerza al «indio» que ocupaba el «desierto» –categorías emblemáticas de la época–, recurriendo a la violencia y procurando el exterminio. Para los pueblos indígenas del sur, las dos últimas décadas del siglo XIX fueron años de despojo de las tierras, en el marco de las campañas militares. En términos de Delrio, esta etapa fue de «largos peregrinajes» ya que las comunidades fueron desplazadas de las tierras más valiosas, cercanas a los cursos de agua, al mismo tiempo que eran forzadas a la «destribalización» a través de «la humillación, las deportaciones masivas, los campos de concentración, la tortura y el asesinato» (Delrio, 2005: 83).

En el norte, en cambio, la estrategia fue la ocupación militar, la apropiación de la tierra y la incorporación de los indígenas al sistema productivo a partir de las necesidades del desarrollo de la zona. Para los pueblos indígenas del noreste y noroeste fueron tiempos de desarticulación de sus formas de subsistencia, al calor de la expansión de las fronteras productivas y de las relaciones salariales. Hubo episodios violentos de matanzas, desalojos y exterminio, pero a diferencia de los acaecidos en el sur, se suscitaban ante situaciones que desde los grupos hegemónicos fueron catalogadas como «peligrosas». Muchos de los indígenas del Chaco y de Formosa fueron reclutados por los ingenios salteños y tucumanos, y contratados en función de jerarquías propias de sus comunidades, desarticulando las posibilidades de protestas unificadas (Campi, 2000); otros, a su vez, son incluidos en la cosecha de algodón o en la explotación forestal como hacheros.

En la Argentina de fines del siglo XIX los debates sobre qué estrategias desplegar en torno a las poblaciones indígenas fueron intensos. El sometimiento, tal como establecía la Constitución Nacional de 1853, podía lograrse por «medios pacíficos» o «por medio de las armas».⁵ A

4. Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela reformaron sus textos constitucionales para incluir, con diferentes matices, reconocimiento a las diferencias culturales; veintidós países ratificaron el Convenio 169 de la OIT y de estos, dos –Bolivia y Colombia– instrumentaron la adjudicación de territorios demarcados a las autoridades indígenas.

5. La Constitución Nacional de 1853 estableció, en continuidad con la época de Rosas, una política dual pero fundamentalmente pacífica con respecto a los pueblos indígenas. Le atribuía al Congreso la responsabilidad de «proveer la seguridad de las fronteras; conservar el trato pacífico con los indios, y promover la conversión de ellos al catolicismo» (Constitución Nacional de 1853, Artículo 64, Inciso 15). Este tema es tratado en profundidad en Floria Navarro (2004).

través de diversas leyes se intentó abordar las conflictivas relaciones con los pueblos indígenas frecuentemente en términos de «la delimitación de la frontera». Al discutirse los modos de defender, ampliar, ocupar los territorios que hasta ese entonces estaban bajo su posesión, también se cuestionaron la nacionalidad y las formas de delimitar quiénes eran considerados «connacionales» y quiénes no, cuando comparten o no logran integrarse a la «civilización» (Dirección de Información Parlamentaria, 1991). Posteriormente la discusión se centró en la cuestión de qué políticas aplicar para reubicar, «colocar», a la población desplazada de sus territorios y prácticas ancestrales, aunque esto no supuso ningún tipo de reconocimiento de sus repertorios culturales. Las opciones que se barajaron en aquel entonces fueron: enviarlos a la tropa, las misiones, las reducciones y las colonias. En todos los casos se procuraba el abandono de la lengua, los modos de vida y el vínculo con la tierra, así como la subordinación a los valores de la civilización. A su vez, en la mayoría de los casos se procuró disolver las relaciones de parentesco y comunitarias. Solo algunos de los integrantes de los pueblos indígenas volvieron a acceder a la tierra a través de premios, leyes especiales o por entregas personales, cuando devinieran en pequeños productores, dejando de lado sus anteriores formas de organización social. Luego de la finalización del conflicto militar, que asume rasgos específicos en las diferentes regiones y también distintos grados de ensañamiento, comienza un nuevo momento en la vinculación entre el incipiente Estado nacional y los pueblos indígenas. La expectativa de los grupos hegemónicos fue que la inmigración se instalara en las zonas rurales contribuyendo a poblar las extensiones de tierra recientemente anexadas y que, en caso de persistir la población indígena, estos devinieran en colonos o trabajadores asalariados.

En el medio siglo transcurrido entre 1880 y 1930 los pueblos indígenas no fueron reconocidos por el Estado de los mismos modos ni se construyeron miradas homogéneas sobre los distintos pueblos ni en las diferentes regiones del país. Tampoco estos asumieron las mismas estrategias de vinculación con el Estado nacional. Esta diversidad de formas de relación entre Estado y pueblos indígenas fue resultado de largas tradiciones de vinculaciones previas a la configuración del Estado moderno y, también,

a las valoraciones diferenciales que se construyeron sobre los distintos pueblos.

En ese mismo período (1880-1930) los migrantes también fueron objeto de construcciones heterogéneas. Se advierten posiciones que matizaban las expectativas que los grupos dominantes habían tenido inicialmente sobre el «aporte civilizatorio» de hombres y mujeres europeos y, al mismo tiempo, se configuraba un debate sobre cuál debía ser la estrategia para esta población que modificaba el paisaje urbano. Oscar Terán analizó el pensamiento de Pedro Goyena, Miguel Cané, Paul Groussac, entre otros, mostrando cómo sobre fines del siglo XIX comenzaron a temer por los avances del igualitarismo y la «pérdida de la deferencia» (Terán, 2008: 25).

La construcción de la «identidad nacional», en los términos de la época, supuso para las elites locales la homogeneización de la población, y el establecimiento de una relación entre una nación, un territorio y una lengua. En el despliegue del proyecto de unificación sostenido, los pueblos indígenas han sido víctimas de desplazamientos territoriales, resultantes de la reconfiguración del mundo productivo. También, en el caso de los migrantes –provenientes de zonas muy empobrecidas–, hubo movilidad territorial por la expansión del capitalismo en los países de Europa y la consecuente reconfiguración de los procesos productivos. Los pueblos indígenas y migrantes «no esperados» –oriundos de países transoceánicos o limítrofes– fueron los más afectados por los procesos de desigualdad económica que produjo la instalación del capitalismo; así, fueron objeto de generalizaciones que los fijaron a atributos identitarios que han tendido a cosificarlos y, a partir de allí, definirlos como destinatarios de políticas y prácticas de asimilación.

La asimilación a un común, homogéneo, eurocéntrico y blanco, constituyó en sí misma un modo de regulación que entendió las diferencias como obstáculos a remover y procedió a través de múltiples iniciativas: la escolarización y la inclusión en el servicio militar –donde también hubo espacios de alfabetización y formación en rudimentos de historia y geografía nacional– fueron claves.

Finalmente, la escolarización de las infancias indígenas y migrantes procuró borrar las diferencias lingüísticas, prohibiendo su uso en el es-

pacio escolar y sancionando como «errores» las marcas idiomáticas de las lenguas maternas, aunque las consecuencias para unos y otros no fueron similares. En ambos casos la escuela jugó un lugar estratégico en la construcción de la «identidad nacional» y en la difusión de pautas acerca de qué era deseable y no deseable en términos de las formas de vida y los modos de subsistencia y de organización de los grupos domésticos.

En otros aspectos se construyeron distinciones profundas entre pueblos indígenas y migrantes. Las expectativas sobre la escolarización o sobre las posibilidades de asimilación efectivas de los pueblos migrantes fueron, frecuentemente, más elevadas. Sin embargo, cabe señalar que tanto pueblos indígenas como migrantes de países europeos empobrecidos fueron recurrentemente objeto de discursos y prácticas que partieron de una mirada que hizo foco en perspectivas que enfatizaron rasgos fenotípicos y racializados para marcar su inferioridad.

Otros asuntos que nos ocupan tienen que ver con, por un lado, reconstruir las prácticas, rutinas y rituales de mando del Estado (Corrigan y Sayer, 2007) y, por otro, relevar desde una perspectiva que recupera aportes de la etnografía histórica, las prácticas de niños, niñas y familias indígenas y migrantes, así como de docentes y funcionarios y de otros miembros de la sociedad civil, y los modos en que se vinculan con el poder y los procesos de dominación en los que se hallan inscriptos.

Corrigan y Sayer proponen pensar al Estado como un conjunto de formas culturales que procuran normalizar, volver obvia una forma particular e histórica de orden social:

La formación del Estado es un proyecto totalizante, que representa a los seres humanos como miembros de una comunidad particular, una «comunidad ilusoria» según la descripción de Marx. El epítome de esta comunidad es la Nación, que exige la lealtad y la identificación social de sus miembros (y a la que se subordinan irrefragablemente en tiempos de guerra, todos los demás vínculos). La nacionalidad permite, recíprocamente, la categorización de «otros», tanto de dentro como de afuera, como extranjeros [...] (2007: 46).

Desde el siglo XVI hasta el XVIII se perfilaron políticas de Estado que comenzaron a pensar en poblaciones extensas y heterogéneas. Para que estas resultaran viables se inició la búsqueda de homogeneidad, al menos en algunos aspectos. Lo religioso en ese momento histórico fue construido como «carta de unidad», y lograr unidad en este plano se tornó recurrentemente violento (Quijada, Bernand y Schneider, 2000). Avanzado el siglo XVIII, diversos pensadores como Rousseau y Montesquieu instalaron la preocupación por la creación de instituciones y sensibilidades que fueran compartidas por amplios grupos sociales. El concepto de ciudadanía fue revisado y resignificado al calor de las nuevas exigencias que eran requeridas por los procesos de secularización de las sociedades. En estas nuevas acepciones, la ciudadanía supuso un sistema de selección de quiénes pertenecían y quiénes quedaban por fuera de sus límites. En esta configuración se vincularon legitimidad política y soberanía popular. Así, la ciudadanía operó como un principio de delimitación que definía quiénes eran ciudadanos y quiénes no lo eran. Y es en esta trama que se vuelve crucial el problema de la homogeneización (Quijada, Bernand y Schneider, 2000).

En esos procesos se tornó preciso corporizar al pueblo y asentar la legitimidad política en un sistema referencial colectivo que fuera eficaz para convocar a poblaciones dispersas y diversas. El pueblo podía ser nombrado, pero además debía ser producido y reproducido como comunidad nacional. Las relaciones entre connacionales se proponen como «profundas y horizontales», sin que esto suponga la dilución ni el cuestionamiento de las desigualdades sociales y los procesos de explotación que pudieran existir. En la perspectiva sostenida por Anderson, la instalación de iniciativas homogeneizantes propias del nacionalismo fueron desigualadoras en tanto procuraron convertir la diversidad cultural y étnica en desigualdades sociales (Anderson, 1991; Quijada, Bernand y Schneider 2000).

Los Estados nacionales desplegaron estrategias de unificación particulares que dieron lugar a «culturas distintivas, tradiciones reconocibles e identidades relevantes en el juego de los intereses políticos» (Segato, 1998: 9). En las historias de los países se puede advertir que en la construcción de una «formación nacional de diversidad» pueden vislumbrarse

«alteridades históricas», modos de ser «otros». Las sociedades nacionales se han caracterizado por propiciar procesos de surgimiento e instalación de repertorios culturales homogéneos definidos y sostenidos en disputas por la hegemonía y que lograron la identificación de amplios grupos sociales (Gellner, 1983). La homogeneidad, en este planteo, pudo expresarse en la forma de nacionalismo y no a la inversa, y es una necesidad que se desplegó en el proceso de modernización (ibíd.).

Estos nacionalismos supusieron, además, nuevas formas de organización social que requirieron de la amplia difusión de procesos de educación: «Se trata de un proceso secular que llevó al establecimiento de una sociedad anónima, impersonal, con individuos unidos por una cultura compartida, formando una población móvil, educacionalmente estandarizada, con mandatarios y mandatos culturalmente similares [...]» (Quijada, Bernand y Schneider, 2000: 1-2). La universalización de los sistemas de educación, la jerarquización de las «razas» y de ciertos repertorios culturales, los procesos de unificación de la lengua y la instalación de procesos electorales fueron centrales. En la Argentina el «modelo étnico esencial e indivisible» orientó las políticas públicas en su conjunto y, en particular, aquellas vinculadas a la escolaridad y la salud.

La escolarización fue una de las primeras políticas públicas pensadas de manera sistemática desde el Estado nacional, asociada al desarrollo de los derechos políticos y civiles decimonónicos. El discurso pedagógico «normalizador» en torno al que se organizó el sistema escolar durante casi un siglo sostuvo un mandato de construir homogeneidad que se propuso erradicar la diversidad cultural de origen, a la vez que construyó un imaginario social en el que la educación apareció como pieza clave en la disolución de estas diferencias (Puiggrós, 1990).

El ideal de «ciudadanía» fue sustento para la incorporación progresiva, aunque diferenciada, para amplios sectores de la población. La escuela, en tanto ámbito de inclusión en la cultura letrada, era la vía de acceso por excelencia a la ciudadanía: la «educación del soberano» constituyó una de las bases de la república representativa (Sabato, 1992; Dussel, 1995). Al igual que en el resto de América Latina, junto con las otras sociedades modernas, el desarrollo de los sistemas de escolarización a mediados del siglo XIX implicó la instauración de la instrucción pública, dirigida por el

Estado, como espacio privilegiado para los aprendizajes y la producción de saberes públicos (Puiggrós, 1997 y 2007).

La expansión de la escolaridad básica en nuestro país fue fruto de disputas de amplios sectores por el acceso y, al mismo tiempo, un instrumento de consolidación de la hegemonía estatal. De esta manera, los discursos fundacionales y orientadores de la escolarización en la Argentina se construyeron sobre la base de tensiones dicotómicas y jerarquizadas, dando por supuesta la superioridad de una serie de normas y prácticas (modernas, racionales, civilizadas, europeas) sobre otras (premodernas, irracionales, bárbaras, salvajes).

Nos interesa, por todo lo señalado, relevar y analizar en las construcciones de alteridad cómo se han delineado históricamente esas «diferencias» en la dinámica cultural de la escuela. La construcción de una sociedad homogénea en un país en el que las diferencias sociales, culturales –los pueblos indígenas y afrodescendientes, en ambos casos con marcaciones fenotípicas– y nacionales –migrantes transoceánicos y de países limítrofes– supuso procesos de normalización, de tornar obvio y necesario un determinado modo de «orden». Las transformaciones implicaron a distintas instituciones tales como las familias –que redefinieron sus modos de organización por procesos de migración hacia las ciudades, por las nuevas concepciones sobre la infancia y la patria potestad, entre otras– o la Iglesia –que reconfiguró sus intervenciones ante los procesos de secularización–, y a la escuela –sobre la docencia, la organización escolar, los contenidos, por solo mencionar algunos aspectos relevantes–, a la que se le asignó particular protagonismo en el proceso de formación de una ciudadanía nacional. Las diferencias socioculturales –frecuentemente asociadas a cuestiones fenotípicas pero no restringidas a ellas– fueron construidas desde las perspectivas hegemónicas como obstáculos insalvables para la escolarización y, específicamente, para el trabajo en el aula, cuestiones que se perpetúan a pesar de los avances en términos de las disputas por el reconocimiento de lo que ha dado en llamarse «diversidad sociocultural» en las últimas décadas.

Al tiempo que se definieron políticas que disputaron la ampliación de los alcances de la escolaridad, esta se condicionó a la asimilación de aquellos construidos como alteridades. Para esto la opción fue la escuela pública, común, presente en las ciudades y en los territorios nacionales.

II. ALTERIDADES, AMPLIACIÓN DE DERECHOS Y EDUCACIÓN. LOS DEBATES DE FINALES DE SIGLO XX Y PRINCIPIOS DEL XXI

A lo largo del siglo XX, en nuestro país, la escolarización se expandió y masificó contribuyendo al ascenso social pero también suponiendo la legitimación y perpetuación de diferencias sociales, económicas y culturales. La «integración» a una sociedad que permitía el ascenso social a amplios grupos se explicó a partir de los «méritos», «esfuerzos», de quienes lograban escalar posiciones. El paso por la escuela era el que convalidaba o no, el que legitimaba o no, a los sujetos para la ciudadanía y también para el trabajo.

Desde fines del siglo XX a esta parte se han dado profundos debates, desde posiciones muy diversas, con aquella escuela común que se proponía homogeneizar culturalmente al conjunto de la población. La diversidad cultural, que hasta no hace tanto tiempo había sido considerada como un «lastre para el desarrollo» (Briones, 2009), comenzaba a ser ponderada como un atributo relevante de nuestras sociedades, desde perspectivas políticas diversas.

En los años ochenta los organismos supranacionales y multilaterales comenzaron a pronunciarse sobre el derecho a las diferencias culturales y traccionaron los rumbos de algunos marcos normativos nacionales. Al mismo tiempo, algunos estudios alertan sobre la instalación de un «multiculturalismo ornamental y simbólico» (Rivera Cusicanqui, 2010) que hace propias las demandas de reconocimiento cultural y participación política de algunos grupos, por ejemplo indígenas, pero deja inalteradas las relaciones de subordinación política, económica y cultural.

A partir de mediados del siglo XX, en el marco más amplio de la discusión de la legitimidad de los pilares sobre los que se asentó la propuesta moderna, las políticas públicas, en nuestro país, comienzan a dar indicios de reconocimiento de diferentes repertorios culturales que pugnan por estar presentes en la escuela como sujetos y también en aquello que se presenta como contenido a enseñar.

El debate en el campo pedagógico ha avanzado en el reconocimiento de las diferencias que se hacen presentes en las escuelas, en tanto no son

solo diferencias de procedencia en cuanto a la clase social, sino también «diferencias culturales como etnia, religión, género, generación, lengua o capacidades especiales». Las redefiniciones en materia de reconocimiento de otros repertorios culturales en espacios escolarizados no se traducen en cambios drásticos en el cotidiano escolar. Constituyen un proceso de lucha política y pedagógica de mediana y larga duración del que pueden hallarse indicios a lo largo del siglo XX, y con mucha más presencia en la medida en que los movimientos de reivindicación se articulan.

Tanto en el plano internacional –en los pronunciamientos de Durban, Unesco, OIT, Naciones Unidas, OEA–,⁶ como en los textos constitucionales de muchos países de la región, hay referencias explícitas al reconocimiento y respeto de la diversidad cultural como principio organizador. Esto agrega complejidad ya que algunos de estos organismos, al mismo tiempo, promueven nuevas fragmentaciones y segmentaciones de sustento cultural, frecuentemente asentadas sobre concepciones de la multiculturalidad que resultan funcionales al mantenimiento de las estructuras socioeconómicas (Castillo Guzmán y Caicedo Ortiz, 2007).

En materia educativa se abren debates que ponen en cuestión la perspectiva homogeneizante de la escuela moderna y, bajo diferentes argumentaciones, proponen diferentes alternativas educativas que se construyan a partir de otras formas de pensar las articulaciones entre políticas culturales y educativas. Un terreno, no obstante, en el que, al mismo tiempo en que se reproducen desigualdades, también se crean nuevas condiciones para la transformación social.

En la Argentina se han comenzado a generar políticas públicas en educación intercultural que, aun con muchas limitaciones, nombran y procuran garantizar derechos que hasta no hace más de dos décadas eran invisibilizados y negados. Su inclusión, al igual que en otros países la-

6. Nos referimos a la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007); la Declaración de Durban: Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (2001); el Convenio OIT 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989); la Convención Internacional para la Eliminación de Toda Forma de Discriminación Racial (1965) y la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960).

tinoamericanos, se sustenta en la idea de multiculturalismo gestada en los países centrales que tiende a globalizarse (Messer, 1993). Constituyen el fruto de disputas, de luchas encaradas muchas veces por los propios afectados, y se articulan de modos complejos con los avances en otros espacios, como por ejemplo en el plano jurídico, con los movimientos indígenas y sus disputas por la tenencia de la tierra.

Las iniciativas de política educativa y también de las instituciones educativas construyen distintas intervenciones para hacer lugar a este nuevo mandato, reconocer la diferencia sociocultural, aun cuando pareciera que el anterior, el de homogeneización, no ha sido desactivado.

Las disputas con la escuela homogeneizante no siempre han generado rupturas con las concepciones esencialistas y folklorizantes de la identidad y la cultura. La escuela ha nombrado, y de estas prácticas quedan huellas en el presente, a quienes se apartaban de los parámetros considerados como normales, como «deprivados», «carentes», y aun cuando intenta revisar aquellas intervenciones al nombrar la «diferencia» o a «aquellos que son diferentes», lo hace desde posiciones de enunciación que pueden tener presentes estratificaciones y desigualdades sociales. Cuando las políticas públicas o las prácticas institucionales para atender la diferencia han sido focalizadas y compensatorias, cuando los repertorios culturales han sido sometidos a las lógicas y soportes escolares –como por ejemplo cuando traducimos el himno nacional a una lengua originaria–, los gestos de reconocimiento no conmueven los cimientos sobre los que se erigió la escuela, ponderando unos repertorios culturales sobre otros.

En la Argentina, durante los años noventa las políticas sociales y educativas se construyeron en el marco de reformas neoliberales que hicieron énfasis en la *focalización* –en la definición de las poblaciones que serían el objetivo de tales políticas–, cuya aplicación supuso, por un lado, el reconocimiento de desigualdades en las posibilidades de acceso a la educación que afectaban diferencialmente a unos sectores sociales y colectivos, y por otro, el despliegue de políticas compensatorias. Estas perspectivas fueron muy discutidas tanto por los déficits que se evidenciaron en la capacidad de atender las desigualdades, como por los efectos de desarticulación de un horizonte común, contribuyendo a naturalizar que no todos precisaban lo mismo, sosteniendo estos argumentos en el respeto

a la diversidad y en la necesidad de poner en debate la escuela centenaria que había imaginado únicas formas de ser estudiantes.

Al igual que en otros países de América Latina, el comienzo de siglo se presentó con algunos cuestionamientos al modelo neoliberal de los noventa; estos cambios, sin embargo, no lograron revertir procesos de polarización y fragmentación social, tan profundamente arraigados durante décadas, que han producido brechas difíciles de salvar entre quienes ven ampliadas sus posibilidades de existencia a límites insospechados y quienes, en el otro extremo, intentaron construir posibilidades de integración que fueron posibles en otros momentos históricos. Se sancionaron leyes que han procurado la ampliación de los derechos sociales y educativos y de algunas políticas implementadas que tienen fuerte incidencia en los espacios educativos –como la Asignación Universal por Hijo–, que reinstalaron un debate en torno a la igualdad, en otras claves. La instalación de horizontes de igualdad en tramas profundamente marcadas por desigualdades en el acceso a los bienes, a los servicios, al reconocimiento de sus repertorios culturales, sin duda, no estuvieron exentas de conflictividad. Las discusiones en distintos ámbitos se multiplicaron y los debates en torno a cómo propiciar justicia en el acceso a distintos bienes y programas fueron álgidos.

Las maneras de retomar la cuestión de los «otros» por parte de las políticas estatales, y educativas en particular, se reactualiza de modos peculiares sobre el fin del siglo XX. Los indígenas fueron identificados como una minoría con necesidades específicas y, por ende, visualizados como objeto de las políticas focalizadas en materia social y, específicamente, educativa. Se advierte que, aun con limitados alcances, las políticas de reconocimiento de las diferencias étnicas prevalecen por sobre las nacionales.

En este contexto se generan una serie de iniciativas de alcance nacional y provinciales que, mayormente, se sustentan en el extendido modelo de educación intercultural bilingüe, que han dado lugar a proyectos que definen como población destinataria de sus políticas a la población indígena y que no abandonan el carácter focalizado que las caracterizó en la década anterior. Estas iniciativas mayormente entienden que la interculturalidad remite a la relación entre población «originaria» y «no

originaria». Además, han sido concebidas considerando que los pueblos indígenas viven en «comunidades» nítidamente identificables, asociadas al medio rural, en las que los sujetos suelen reconocer en el interior de las mismas una serie de conocimientos, prácticas y representaciones culturales comunes, entre ellas la lengua.

Las leyes migratorias se modificaron pero aún prevalece, tal como señala Domenech, el imperativo de asimilación. La última década del siglo XX y la primera del XXI estuvieron atravesadas por debates entre perspectivas que ponderaron la posibilidad de identificación de alteridades y de situaciones de extrema desigualdad para atenderlas diferencialmente, y otras que se expresaron en los marcos normativos aún vigentes y que postularon un horizonte de igualdad aunque no descartaron de plano intervenciones focalizadas. También fueron objeto de discusión los alcances que tendría el reconocimiento de las identidades nacionales, de género, de generaciones, y las resoluciones no fueron siempre las mismas.

III. ALTERIDADES E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS CONTEMPORÁNEOS

Finalmente, interesan analizar algunos virajes de las políticas públicas y educativas de corte neoliberal en la segunda década del siglo XXI, que revisan postulados sobre pueblos indígenas y vuelven a silenciar la presencia de niños, niñas y jóvenes en las aulas.

En la Argentina, el reciente cambio de gobierno ha supuesto un giro en el norte de las políticas públicas en general, y educativas en particular, que ha partido de objetar las políticas económicas y de ampliación de derechos sociales y educativos desplegados en el gobierno anterior.⁷ La ampliación de derechos sociales se ha puesto en cuestión y distintos sujetos sociales que han cobrado visibilidad y habían sido objeto de gestos,

7. El triunfo de Mauricio Macri (Propuesta Republicana-PRO) en las elecciones de fines de 2015 dio por cerrado un ciclo de doce años de gobierno del kirchnerismo (Frente para la Victoria-FPV) que sostuvo políticas preocupadas por la recuperación del papel regulador del Estado, el fortalecimiento del salario y el desarrollo de procesos de inclusión social y educativa.

indicios de reconocimiento –no exentos de conflictos y de severas limitaciones– en los últimos años experimentan retrocesos y persecuciones de diferentes dimensiones.

Los efectos de estas políticas en el plano del reconocimiento de las diferencias sociales y culturales pueden advertirse: al tiempo que no se desandan las legislaciones que dan lugar a la ampliación de derechos a diferentes identidades, se entronizan políticas que desconocen las desigualdades sociales y los diferentes repertorios culturales.

Se enfatizan políticas de evaluación estandarizada de alumnos y se esbozan iniciativas de evaluación docente que colocan parámetros a partir de los cuales se espera definir los niveles de logro, desconociendo puntos de partida y condiciones de producción de las prácticas. Se objetan políticas de inclusión social y, en su reemplazo, se ensalza el esfuerzo y el mérito, discursos escolares que vienen desde los momentos fundacionales del sistema educativo nacional, pero que en este escenario de creciente exclusión y aumento de la desigualdad y la pobreza –desprovisto de algún horizonte de inclusión posible– cambian su efecto.

A inicios de este año, 2017, se propuso para la discusión un texto que fue presentado como borrador de proyecto de ley, denominado Plan Maestr@, en el que se expresa el programa para educación del actual gobierno. Allí, entre muchas otras cuestiones, se enunciaba una particular perspectiva sobre la educación, los pueblos indígenas y la interculturalidad. Dentro de las metas para la escolaridad obligatoria se señalaba que es preciso *asegurar la cobertura de la escolaridad obligatoria de niños y jóvenes con discapacidad y pertenecientes a pueblos originarios*. En ambos casos se realiza un análisis en el que se consignan datos referidos a acceso y permanencia a la educación formal y se invisibilizan sus particularidades, siendo descriptos exclusivamente como minorías «atípicas». En el caso de los pueblos indígenas, en dos breves párrafos, se reconocen avances en los últimos tiempos y se consigna una *deuda histórica en materia de calidad y oferta disponible* (Artieda y Thisted, 2017).

Mientras este debate se instalaba, el ministro de Educación en 2016 decía: «Hace muy poquito cumplimos 200 años de nuestra independencia y planteábamos con el presidente [Mauricio Macri], que no puede haber independencia sin educación, y tratando de pensar en el futuro,

esta es la nueva Campaña del Desierto, pero no con la espada sino con la educación» (16 de septiembre de 2016).

Y, a los pocos días, realizaba un análisis de su perspectiva sobre la educación nacional diciendo «el sistema educativo argentino no sirve más»; y planteó que «hay que cambiarlo», al tiempo que les pidió a los empresarios que «se comprometan para que sus trabajadores terminen el secundario». Además, consideró que el sistema actual «está diseñado para hacer chorizos, todos iguales, empleados en empresas que hacían todo el día lo mismo, que usaban el músculo y no el cerebro y nunca lo cambiamos».

Y sobre los jóvenes señalaba: «Esto no se va a cambiar con planes sociales, a ese pibe le podés dar un plan social pero esa plata la va a usar para comprar balas, lamentablemente tenemos que pensar eso, hoy ese pibe no ve el futuro, nosotros, la dirigencia política, no se los estamos mostrando».

La reivindicación de episodios del pasado en los que miles de indígenas perdieron la vida o fueron desplazados de sus territorios para encontrar la muerte a causa de los tratos de los que fueron objeto o de las epidemias a las que quedaron expuestos; la apelación a los empresarios en pos de la terminalidad de la secundaria –al tiempo que se desactivan los programas de terminalidad de dicho nivel–; o la negación de la relevancia de las políticas sociales destinadas a los más pobres, y en particular a los jóvenes, sosteniendo que usarán el dinero para comprar balas, permiten advertir algunos indicios de por dónde está pensando este sector el trabajo escolar en torno a las diferencias y las desigualdades.

El esfuerzo individual y el mérito aparecen en el centro de la escena, colocando el margen para los alcances de la inclusión, que resulta condicionada. La evaluación estandarizada es presentada como clave de la «calidad» educativa, diluyendo la preocupación por el reconocimiento de las diferencias, que se limitan a ciertos grupos sociales: indígenas y discapacitados.

CONCLUSIONES

Desde los momentos fundacionales de construcción del sistema educativo se debatió quiénes han sido sus destinatarios y los alcances de la posibilidad de acceder al sistema educativo.

Si durante más de un siglo las políticas públicas se propusieron lograr inclusiones que excluyeron perspectivas de mundo y, frecuentemente, a los sujetos que las sostuvieron, esta posición fue puesta en debate tanto desde perspectivas que pusieron en jaque la idea de una escuela pública, común para todos –aunque dejara de lado repertorios culturales–, como desde aquellas que sostuvieron un proyecto que concibiera igualdades en plural, donde inclusión y homogeneización no funcionaran como un par indivisible.

En estos tiempos la discusión se ha reactualizado y, a primera vista, pareciera que los discursos pedagógicos recuperan las perspectivas centenarias en torno a la inclusión condicionada. Pero, aunque se conserve un aire de familia con perspectivas fundacionales, estas asumen rasgos específicos que no pueden leerse restringiendo la mirada al campo exclusivamente educativo. Los discursos pedagógicos contemporáneos hacen añicos la posibilidad de un horizonte común, construyendo iniciativas focalizadas que dejan de lado el reconocimiento de las diferencias sociales y culturales. Las metas que se fijan para la educación de pueblos indígenas esperan mejorar la cobertura pero no se preocupan por que existan escuelas interculturales bilingües y ni siquiera mencionan a las infancias migrantes, al tiempo que se cercenan los alcances de las normativas vigentes para sus familias. Se enuncia el respeto a la diversidad pero, en términos de iniciativas, este reconocimiento no tienen correlato y sí toman protagonismo iniciativas que fortalecen el entrenamiento para dar respuestas adecuadas a evaluaciones estandarizadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, B.
1991 *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Artieda, T. y Thisted, S.
2017 «Políticas y prácticas de educación intercultural en debate», en blog *Conversaciones Necesarias*. Disponible en: <<https://conversacionesne->

- cesarias.org/2017/05/04/politicas-y-practicas-de-educacion-intercultural-en-debate/>.
- Bloch, M.
1996 *Apología para la historia o el oficio del historiador*, edición anotada por E. Bloch, Fondo de Cultura Económica, México.
- Briones, C.
2009 «Diversidad cultural e interculturalidad: ¿de qué estamos hablando?», en García Vázquez, C. (comp.), *Hegemonía e interculturalidad. Poblaciones originarias y migrantes. La interculturalidad como uno de los desafíos del siglo XXI*, Prometeo, Buenos Aires.
- Campi, D.
2000 «Economía y sociedad en las provincias del norte», en Lobato, M. (dir.), *Nueva historia argentina. El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*, Sudamericana, Buenos Aires.
- Castillo Guzmán, E. y Caicedo Ortiz, A.
2007 *La situación de la educación intercultural bilingüe en Latinoamérica y Centroamérica. Interculturalidad y educación en Colombia: génesis, evolución y estado de la cuestión*, Flape, Bogotá.
- Chartier, A.M.
2009 «¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?», en *Anuario de Historia de la Educación*, n° 9, Sociedad Argentina de Historia de la Educación-Prometeo, Buenos Aires.
- Corrigan, Ph. y Sayer, D.
2007 «“Introducción” y “Posdata”. El gran arco. La formación del Estado inglés como revolución cultural», en Lagos, M. y Calla, P. (comps.), *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*, INDH-PNUD, La Paz.
- Delrio, W.
2005 *Memorias de expropiación. Sometimiento e indígena en la Patagonia 1872-1943*, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, Bernal.
- Dirección de Información Parlamentaria
1991 *Tratamiento de la cuestión indígena*, Serie Estudios e Investigaciones, n° 2, diciembre.
- Dussel, I.
1995 «Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores», en *Revista Argentina de Educación*, n° 23, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, Buenos Aires.
- Escolano Benito, A.
2000 «Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros», en *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 201-218.
- Floria Navarro, P.
2004 «Continuidad y fin del trato pacífico con los indígenas de la pampa y la patagonia en el discurso político estatal argentino (1853-1879)», en *Anuario IEHS*, n° 19, La Pampa.
- Furet, F. y Ozouf, J.
1982 *Reading and Writing. Literacy in France from Calvin to Jules Ferry*, Cambridge University Press, Cambridge (Reino Unido).
- Gellner, E.
1983 *Nations and Nationalism*, Cornell University Press, Nueva York.
- Grosvenor, I.; Lawn, M. y Rousmaniere, K. (eds.)
1999 *Silences and Images. The Social History of the Classroom*, Peter Lang, Nueva York.

- Julia, D.
1995 «La cultura escolar como objeto histórico», en Menegus, M. y González, E., *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica*, Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Messer, E.
1993 «Anthropology and Human Rights», en *Annual Review of Anthropology*, n° 22. pp. 221-49.
- Ortiz, R.
1998 «Diversidad cultural y cosmopolitismo», en *Nueva Sociedad*, n° 155, mayo-junio, pp. 23-26.
- Puiggrós, A.
1990 *Historia de la educación argentina, t. I, "Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino"*, Galerna, Buenos Aires.
1997 «La responsabilidad social por la calidad de un sistema educativo integral, público, laico, gratuito, democrático y nacional», Cumbre Internacional de Educación de la Confederación de Educadores Americanos, México D.F.
2007 *Cartas a los educadores del siglo XXI*, Galerna, Buenos Aires.
- Quijada, M.; Bernand, C. y Schneider, A.
2000 *Homogeneidad y nación. Con un estudio de caso: Argentina siglos XIX-XX*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.
- Rivera Cusicanqui, S.
2010 *Ch'iximakax utsiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, Retazos/Tinta Limón, Buenos Aires.
- Rockwell, E.
2007 *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, El Colegio de Michoacán/Ciesas/Cinestav, México.
- 2015 «Prólogo. Conversaciones en torno a la educación pueblos indígenas/migrantes», en Novaro, G.; Padawer, A. y Hecht, A. (coords.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*, Biblos, Buenos Aires.
- Sabato, H.
1992 «Citizenship, Political Participation and the Formation of the Public Sphere in Buenos Aires, 1850s-1880s», en *Past & Present*, vol. 132, n° 1, agosto, pp. 139-163.
- Segato, R.
1998 «Alteridades históricas/identidades políticas: una crítica a las certezas del pluralismo global», en Simposio Central del VIII Congreso de Antropología en Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, noviembre de 1997.
- Terán, O.
2008 *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales 1810-1980*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- Viñao Fraga, A.
2001 *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Morata, Madrid.

EL «OTRO» COMO LECCIÓN MORAL. CARIDAD Y APRENDIZAJE SERVICIO EN ESCUELAS DE ELITES

Alicia Inés Villa

INTRODUCCIÓN

Es frecuente encontrar en las escuelas de gestión privada destinadas a un público perteneciente a los «sectores sociales altos», «clases altas» o «sectores de elites», un área institucional que se encarga de las actividades que se engloban como «aprendizaje servicio». Suelen denominarse como áreas de extensión comunitaria, club de solidaridad, área de responsabilidad social, etcétera.

Los programas de aprendizaje servicio (AS), los programas de creatividad, acción y servicio (CAS), los de responsabilidad social educativa (RSEd), incluso Cáritas, ofrecen un escenario institucional propicio para el desarrollo de obras de caridad y de solidaridad. Dichas áreas y programas tienen como propósito vincular a los jóvenes¹ con acciones solidarias, destinadas a lo que estos sectores denominan, de manera indistinta, los pobres, los necesitados, los humildes, los discapacitados, los huérfanos, los aborígenes, *los otros*.

Dependiendo de las actividades que se promuevan y de los grupos a los que estén dirigidas, se pretende generar un trabajo sobre los estudiantes

que les permitan vincularse con la otredad. Dicha vinculación está fuertemente impregnada por el discurso de la caridad, pero también se revelan allí formas de ejercer la dominación. Una construcción minimizadora de *los otros* a quienes se representa no solo como diversos, sino como peligrosos: una población destinada a ser regulada, asistida, un peligro moral. Pero al mismo tiempo se presenta a estos grupos como la contracara del privilegio, adonde se puede llegar a caer si no se acata el orden socializador.

Este trabajo parte de una investigación sobre «La construcción social de los privilegios en las escuelas de elites» (Plan de Actividades 2017/CIC-PBA). En la misma se interroga a familias, docentes y estudiantes acerca del trabajo educativo de reproducción de las relaciones de clase. Entre otros aspectos, se indaga en el trabajo sobre *los otros*, la naturaleza de las acciones y actividades solidarias que desarrollan las familias y los jóvenes en el marco de las escuelas y los valores que se ponen en juego frente a la otredad.

No es nuestra intención en este trabajo hacer una definición acerca de los valores como abstracción, sino más bien desarrollar una axiología práctica respecto de aquello que se valora para estos sectores como «lo deseable» en el contenido de la socialización. Valores que dan cuenta de mundos culturales que difieren de los de otros grupos según las ex-

1. Sin desconocer la pauta sexista del idioma español, el presente texto, con la finalidad de ser inteligible, recurre al genérico masculino en casi toda su extensión.

pectativas y modos de vida con que se autodefinen. Verdaderos «paquetes culturales» que sirven como referencia de lo común pero al mismo tiempo intervienen en la construcción de la distancia social (Simmel, 1986), cultural y moral entre los distintos fragmentos sociales (Tiramonti, 2004).

En primer lugar, caracterizaremos las actividades de AS y de RSEd en la Argentina. En segundo lugar, retomaremos lo efectivamente dicho por padres de los estudiantes respecto de estas actividades. Finalmente, concluiremos demostrando cómo las actividades solidarias se piensan para enseñar formas de dominación y de «mando», para acercar a los estudiantes a la otredad y, sobre todo, para aleccionar a los jóvenes respecto de adonde se puede descender, cuando no se siguen los formatos familiares y escolares de socialización.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN DE LAS «CLASES ACOMODADAS»

¿Quiénes son las *elites* en la Argentina? Tal como se demuestra en varios estudios historiográficos (Halperin Donghi, 2005; Losada, 2008; Hora, 2009), la conformación de la sociedad argentina con posterioridad al Virreinato cristalizó en elementos diversos, relativamente inconexos en sí mismos y cuyas relaciones de asimetría y dominación fueron constantemente desafiadas por la llegada de nuevos actores a la escena social. Así, los procesos de federalización, inmigración, conquista y reparto de la propiedad de la tierra produjeron una dinámica social que puso en tensión las formas de estamentalización social.

No obstante, hay coincidencia histórica en señalar la identificación de sectores que históricamente se han reconocido a sí mismos y han sido socialmente reconocidos como «las clases altas». En nuestra investigación hablaremos de un proceso de autoproducción y heteroproducción de estas «clases». El primero refiere a las formas de cierre social por exclusión consagradas por estos grupos en la medida en que legitiman posesiones, capitales y estilos de vida como exclusivos pero al mismo tiempo deseables. El segundo, recoge la forma en que

los *otros* definen e identifican a determinados sectores como «la clase alta» a partir de las distancias objetivadas y de la deseabilidad de su status (Villa, 2011).

En este marco de debate es posible hablar sobre la construcción de los grupos de privilegio, sus procesos de formación, legitimación y reproducción en la medida en que identificamos un grupo social con características similares, trayectorias comunes, instituciones compartidas, estilos de vida afines y posiciones autorreferentes respecto de su lugar en el conjunto de la sociedad.

Por eso, hablaremos de *elites* en la medida en que las definimos como aquellos grupos que pertenecen a los sectores sociales altos y medios altos y, como afirman Pinçon y Pinçon-Charlot (2002), son sectores sociales que combinan algunos de los siguientes capitales: capital económico (posesiones), capital social (relaciones), capital cultural (incorporado, objetivado y/o institucionalizado), capital simbólico (prestigio, status, apellidos). Tal combinación remite a posiciones (localizaciones actuales de los agentes) y trayectorias (de las familias). Coincidiendo con las autoras, las posiciones se heredan y se transmiten con la finalidad de permanecer en ellas, para lo cual es necesario dominar las condiciones de socialización de los jóvenes y controlar su educación a partir de diferentes estrategias: control del circuito de amigos, elección de escuelas, etcétera (Villa, 2008a).

Así, las familias que entrevistamos para esta investigación detentan capital económico en la medida en que son propietarias de bienes materiales heredables. Al mismo tiempo predomina la posesión de un capital social, puesto que pertenecen a un grupo de familias afiliadas institucionalmente entre sí. Su inscripción profesional a partir de títulos da cuenta de su capital cultural, el que además se manifiesta en posesión y goce de determinados bienes culturales y sus componentes esteticistas de distinción.

Destacamos en la definición la relativización de la pertenencia monolítica y absoluta de todos los capitales, sino de la combinación de estos. Por ello, junto al concepto plural de elites reposicionamos la noción weberiana de status, en la medida que reconocemos estilos de vida singulares en estas familias, que se articulan en torno a los principios de

prestigio, apellidos, honor, consumos, educación, etc. Estas familias no constituyen en sí mismas «clases», tampoco comunidades en el sentido que lo expresa Weber, pero constituyen estamentos conformados por quienes comparten una situación de status semejante, la que definimos como un conjunto de privilegios positivos, deseables en la consideración social, los cuales se fundan en el estilo de vida, en los logros formales en la educación, en el prestigio hereditario o profesional y en el poder adquisitivo (Martínez, 1999).

El status cobra significación al referenciarse en quienes poseen una situación análoga, a partir de la cual puede fundarse una jerarquía de privilegios que se autoasignan, pero también les reconoce la comunidad, la que dota a este grupo de influencias y poder en términos no simplemente económicos, sino sobre todo simbólicos. Los grupos de *elite* son quienes han logrado la conversión de relaciones económicas en estructuras sociales de carácter no económico (Villa, 2008b).

La voz *elites* en plural, entendida desde la idea de combinación de capitales, de minorías influyentes que al mismo tiempo no permanecen estancas, es la que adoptamos. Siguiendo a Losada (2008: 36),

la voz elite (y elites), la atención a los matices existentes entre quienes controlan la política, se destacan en el mundo de las ideas o animan la economía, ha ganado consenso historiográfico, siendo las perspectivas elegidas por investigaciones señeras en la renovación del estudio histórico de los sectores encumbrados de nuestro país [...].

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

En los últimos años, diversas investigaciones vienen dando cuenta de la configuración fragmentada de nuestra sociedad y de la coexistencia de mundos posibles tan distantes y disímiles que torna muy compleja la pregunta por la cohesión social y la construcción de lazos sociales fundados en la equidad y la solidaridad (Minujin y Anguita, 2004).

Las instituciones tradicionales –entre las que se encuentran las familias y las escuelas– se encuentran inmersas en la fragmentación (Ti-

ramonti, 2009) en la medida en que resulta imposible definir sentidos compartidos entre los agentes que por ellas circulan. Este campo fragmentado nos muestra polaridades irreductibles que reclaman ser abordadas en su singularidad, lejos de las categorías abarcativas y estructurales que tradicionalmente han abordado lo social.

El campo escolar y el conjunto de acciones que se desarrollan en él tampoco pueden definirse con las categorías clásicas de segmentación, diferenciación o circuitos. Nos enfrentamos hoy a un campo simbólico fragmentado (Martínez, Villa, Seoane, 2009) en el que se expresan las contradicciones y disociaciones propias de un espacio social que ha perdido sus elementos comunes e identitarios. En dicho campo se desarrolla lo que Lechner denomina «complejización de lo social» caracterizada por un proceso de diferenciación funcional que es estructurante de las relaciones sociales y que se expresa en términos de dinámicas ubicadas entre el ascenso y la degradación.

Asistimos, así, a un cambio en las pautas de diferenciación social, cuyo saldo son la marginación y la exclusión, como contracara de la exclusividad y el cierre social. La diferenciación no es ya un rasgo de la cooperación y funcionalidad de un sistema que organiza el orden social. Lejos de ello, se han multiplicado los patrones de socialización e inserción generando una suerte de «crisis del nosotros» y del imaginario social que se bifurca entre incluidos y excluidos.

Como parte de lo que venimos afirmando, es necesario considerar la estructura histórica de la sociedad argentina, sus mudanzas y permanencias, lo cual dificulta la posibilidad de identificar sectores de *elite*. Diferentes familias han debido reconvertir sus capitales conforme las crisis que las han atravesado, adoptando estrategias de individuación que hace difícil ubicarlas en un universo homogéneo de clases sociales. Por ello, apelamos al concepto clásico de status, para entender complementariamente el de *elite*.

Nuestras *elites*, esas clases altas y medias altas que nos ocupan, pujan por la preservación de al menos algunos de esos capitales (generalmente el capital social) y desarrollan prácticas de subjetivación que les permiten construir y sostener la pertenencia más allá de la dinámica de ascenso y descenso social propias de la sociedad argentina. Las posi-

ciones de status se ganan o se heredan; por ende, el papel de la escuela y de cualquier otra agencia de reproducción social pareciera garantizar la continuidad del mismo con independencia de la situación de clase de las familias.

Las estrategias de reproducción de las *elites* y las características de los circuitos socializadores destinados a tal reproducción nos remiten a un proceso de socialización que las generaciones maduras ejercen sobre las generaciones jóvenes con la finalidad de que estas se incorporen a la realidad social, a partir de un proceso de institucionalización y legitimación de universos simbólicos (Berger y Luckman, 1978). Se reconoce un proceso de socialización primaria y uno secundaria, donde diferentes actores, agentes e instituciones «muestran» la realidad social a las nuevas generaciones. Los resultados de tales procesos dependen de la particular inscripción de los individuos en la estructura social y tienen como contenido formas de *savoir faire* y *savoir vivre* que son inherentes a una clase, al modo en que se reproduce, adquiere y vive lo cultural en esa clase.

Los sujetos de esta investigación son familias de clases medias-altas que se ocupan fuertemente por el carácter altamente instituido y controlado que adopta la socialización de los hijos. Lo cual requiere del despliegue de estrategias para su consolidación en posiciones de status. La elección escolar, los circuitos de socialización (junto con los matrimonios, la distribución de la herencia, las inversiones simbólicas) constituyen estrategias familiares de vida que han permitido asegurar una reproducción exitosa, a pesar de las crisis por las que ha atravesado este país.

Las familias producen prácticas que tienden a conservar o aumentar su patrimonio, a mantener o mejorar sus posiciones y, sobre todo, a diferenciarse de *otros*. El grado de conciencia colectiva de tal necesidad pone a los miembros adultos de las familias en posición de seleccionar, para las generaciones jóvenes, trayectorias, experiencias y relaciones que preserven el status alcanzado. En el caso que nos ocupa, preguntamos a nuestros entrevistados acerca de las actividades pedagógicas de las escuelas y tratamos de detectar, entre las actividades solidarias propuestas, cómo se identifica a *los otros* (los que no pertenecen a la clase),

qué concepciones se tienen sobre esos *otros* y cómo se construyen relaciones (asimétricas y de dominación) con esos *otros* (Villa, 2011).

Así, recortamos el trabajo de campo realizado en dos escuelas secundarias privadas (una laica, una confesional) ubicadas en City Bell² (partido de La Plata) y desarrollamos dos acciones: caracterización de las actividades solidarias que proponen las escuelas con otros grupos sociales y análisis de entrevistas a los padres de los estudiantes para conocer sus valoraciones sobre las mismas.

¿APRENDIZAJE SERVICIO, RESPONSABILIDAD SOCIAL ESCOLAR O CARIDAD?

Si bien las experiencias caritativas o de servicio se han desarrollado desde tiempos inmemoriales en el sistema escolar argentino, vamos a referirnos en este trabajo a su etapa de formalización.

La provincia de Santa Fe fue pionera en desarrollar este tipo de actividades, creando en 1986 una materia obligatoria, «Proyecto de Servicio», para el último año del secundario. En el resto del país, recién en 1997, en el marco de la Ley Federal de Educación, el Ministerio estableció «Contenidos Básicos Comunes» para los diseños curriculares. En ellos se incluyeron los proyectos de intervención sociocomunitaria para las orientaciones Humanidades y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, y se desarrolló la idea de aprendizaje servicio (AS) como una metodología transversal tendiente a la formación de ciudadanos comprometidos con su comunidad y solidarios (MCyE, 1997).

El desarrollo de seminarios internacionales y la institucionalización de premios para las escuelas solidarias consolidó el AS tanto en escuelas públicas como privadas. En 1999 se lanza el Programa Nacional Escuela

2. La localidad de City Bell, en el partido de La Plata, concentra el mayor ingreso per cápita por habitante del partido, correspondiente al segmento AB. Su expansión urbana en los últimos años se corresponde con el crecimiento de barrios cerrados, la instalación de un centro comercial con marcas exclusivas y la creación de nuevas escuelas privadas. Consulta en <<http://www.estadistica.laplata.gov.ar/paginas/territoriolocalizLP.htm>>.

y Comunidad, para difundir el AS en todo el país. El presidente Fernando De la Rúa entregó personalmente el primer Premio Presidencial Escuelas Solidarias en agosto 2000 a las diez escuelas ganadoras. En la Ciudad de Buenos Aires, entre 2002 y 2003 se instauró el premio Ciudad de Escuelas, derivado de un subsidio otorgado por el Global Service Institute (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario-Clayss) y reconocido por la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Con la llegada del gobierno de Néstor Kirchner, el Programa Nacional Escuelas y Comunidad pasó a denominarse Educación Solidaria y se instaló desde 2003 el premio Presidencial Escuelas Solidarias, programa actualmente desmantelado.

Si bien la sustentabilidad del movimiento del AS en la Argentina se apoya en el trabajo de escuelas tanto públicas como privadas, obtiene en estas últimas su mayor representatividad, ya que adoptan el AS como parte de las actividades que se presentan a los padres para demostrar la formación en valores del establecimiento. Por ello es común encontrar áreas de Extensión Comunitaria o de Responsabilidad Social Escolar. En general, desarrollan proyectos con recursos económicos aportados por las mismas familias o por la presencia de organizaciones no gubernamentales (como el mencionado Clayss, Kellogg's o Un Techo para mi País, entre otras).

El desarrollo de estas actividades nos permite hablar de «nuevas solidaridades» (Arroyo, 2004) que desconocen las relaciones de interdependencia entre los grupos sociales. Centrados en procesos de «individuación forzada», estas *elites* emprenden la tarea de ser solidarias en diferentes formatos. Por un lado, sobre todo en las escuelas religiosas, docentes y grupos juveniles hacen acciones de «caridad» encarnadas en instituciones de la Iglesia (Cáritas o Acción Católica). Así, las formas de solidaridad se desarrollan en una suerte de «pedagogía de la misericordia», donde prima el dar como consecuencia por la compasión por el «otro».

Por otro lado, otro conjunto de escuelas desarrollan formas de solidaridad más sofisticadas, que se manifiestan en la RSEd (como desarrollo embrionario de la responsabilidad social empresarial) o el voluntariado comunitario, con el apoyo de Organizaciones no Gubernamentales como

las ya mencionadas; las que, asociadas con los Departamentos de Extensión Comunitaria de las escuelas, desarrollan actividades de encuentro con «otros», que profundizan las asimetrías y las distancias entre grupos. El concepto de «deuda social» aparece como un factor común entre ambas formas, aunque dicha deuda no se asume en términos relacionales, sino más bien en lo que podemos hacer para «aliviar» la situación de «los otros».

La llegada de las actividades de RSEd (Pujadas, 2012) a escuelas privadas marca una continuidad educativa entre familia, escuela y corporaciones. La RSEd se basa en el enfoque teórico y práctico de la ética empresarial. Se refiere al modo en que una empresa integra los valores sociales básicos a sus prácticas y operaciones en el día a día y entiende que su éxito está enlazado con el bienestar de todo el tejido social.

La empresa se relaciona con multitud de actores internos y externos: los grupos de interés, a quienes llaman *stakeholders*. La teoría de los *stakeholders* fue elaborada por Edward Freeman en el año 1983 y bajo este término designó a todos los implicados en la buena marcha de una empresa, es decir aquellos grupos sociales afectados por las decisiones de la empresa y que, al mismo tiempo, afectan el funcionamiento de ella. Debeljuh (2009) destaca su utilización teórica para subsanar, en parte, algunas limitaciones de la postura economicista de una empresa, ya que permite ampliar sustancialmente a los actores involucrados y sus intereses, y

se basa en que la responsabilidad tiene un orden de proximidad y de proporcionalidad. No todo el mundo se debe hacer responsable de todo lo que pasa y a su vez hay *responsabilidades ineludibles* en función de los compromisos asumidos. La responsabilidad exige una asignación (Debeljuh, 2009: 42).

Esas responsabilidades refieren a aquellos sujetos sociales que no pueden obtener una educación de calidad como la que ofrece una escuela privada debido a la desproporcionalidad de los recursos de esta (de sus estudiantes) respecto de los otros grupos sociales. Así, las escuelas desarrollan proyectos de RSEd que tienden a reafirmar sus lazos con

la comunidad. Dichos proyectos engloban seis pasos inspirados en la teoría de la RSEd:

- a. Se actualiza la Declaración de Valores de la escuela para cada proyecto concreto, adaptada a las circunstancias de su entorno histórico y geográfico, lo cual permite hacer más clara la identidad corporativa.
- b. Se realiza un análisis detallado de cada uno de los *stakeholders* del proyecto. Se privilegian los destinatarios que valoren y agradezcan la acción de la escuela, reforzando la identidad solidaria de la misma.
- c. Luego se elabora la política de RSEd de la escuela. Esta define el foco sobre el cual comprometer su responsabilidad social y define a los estudiantes como actores centrales de la acción solidaria. La solidaridad se define como contenido de la enseñanza, donde los jóvenes aprenden las responsabilidades que conlleva la posición de ocupar, refuerzan la creencia en las jerarquías, naturalizan las desigualdades e internalizan una «moral de clase», cuyos valores (competencia, individualidad, mérito, esfuerzo) son transmitidos a *los otros* como única condición para paliar las asimetrías.
- d. El cuarto paso consiste en la aplicación a los *stakeholders* de los valores de la escuela y se formulan las correspondientes actividades. En general, los *stakeholders* suelen ser escuelas «pobres» (de la ciudad, del interior del país), barrios populares, clubes, comedores comunitarios, capillas, hogares de niños o de ancianos, comunidades de pueblos originarios que definen el universo de *los otros* englobados en el concepto de buenos pobres, aquellos capaces de valorar la ayuda recibida, reconociendo la posición de inferioridad. De esta manera se evitan *los otros* beligerantes, aquellos que denuncian las condiciones de dominación y opresión y luchan contra ellas (como ciertos movimiento sociales que luchan por la conquista de sus derechos). Dichos grupos se consideran «marginales», por ende, no dignos de ayuda.
- e. La implementación del plan de la RSEd es la hora de la puesta en marcha de las iniciativas, que deben contar con la participación de

todos los actores (estudiantes y familias) convertidos en voluntarios. Las tareas desarrolladas tienen que ver con la recolección y envío de ropa, alimentos, útiles escolares, medicamentos; los viajes o misiones, la concurrencia a escuelas o barrios «pobres», el apoyo escolar, el uso provechoso del tiempo libre, el acompañamiento a adultos mayores, a huérfanos o a personas con discapacidades, el trabajo solidario (pintura de escuelas, clubes, comedores).

- f. El monitoreo y evaluación del plan involucra a todos los participantes de la escuela (no a los *stakeholders*) y adopta la forma de *accountability* o rendición de cuentas a los grupos financiadores.

En síntesis, estas modalidades proponen una producción de *los otros* (los destinatarios) que define la naturaleza de las acciones y actividades solidarias que desarrollan las familias y los jóvenes en el marco de las escuelas y los valores que se ponen en juego frente a la otredad.

DISCUSIÓN DE ALGUNOS RESULTADOS: EL TRABAJO SOLIDARIO Y LA PRIVATIZACIÓN DE LA FILANTROPÍA

Para las familias de *elites* la importancia de los valores en la crianza supone encontrar una homología con el discurso de las escuelas, sobre todo si estas promueven actividades solidarias organizadas y sistemáticas. Los programas de AS, los programas CAS, los proyectos de RSEd (incluso Cáritas) ofrecen un escenario institucional propicio para el desarrollo de estas actividades. Pero, desde la perspectiva de las familias que entrevistamos, las acciones solidarias parecen tener al menos dos finalidades: la valoración de los bienes familiares y el conocimiento de la pobreza en tanto objeto de beneficencia.

Por lo tanto, las acciones solidarias pueden entenderse como un intento por desarrollar disposiciones hacia la dominación, en la medida que se refuerza la superioridad de este grupo por sobre *los otros*, los pobres, a quienes se ubica en una posición subalterna.

Los padres apoyan diversas actividades de las que promueven las escuelas e incluso participan en la organización de colectas, jornadas so-

lidarias, viajes, ya sea con aportes de objetos, dinero e incluso con su propio trabajo.

(Entrevistada, mujer, 42 años) Los chicos tienen un programa de acción solidaria que se llama «Nuestra escuela con todos» y hacen cosas muy lindas, juntan ropa, juguetes, libros, comida, pintaron una escuelita rural en Pila, el año pasado. Y bueno, muchas veces las madres podemos participar, ayudar. Está bueno porque nos une como familia, y está bueno para que los chicos aprendan la suerte que tienen de poder ir a la escuela que van [...], de haber nacido en una buena casa. Y de paso me parece que ellos aprenden a ser solidarios con los que menos tienen, aprenden a dar.

(Entrevistado, varón, 45 años) Me gusta el programa solidario, apadrinan escuelas rurales de campesinos en Chaco, incluso hacen un viaje a Santiago del Estero con los aborígenes, y ahí ven el atraso que vive esa gente, y por ahí valoran más las posibilidades que tienen ellos. Me parece que así salen de la burbuja un poquito y entienden dónde están ellos y dónde está esa pobre gente.

El trabajo solidario propuesto aparece como una oportunidad de contacto con los otros fragmentos sociales. Si bien la escuela es valorada porque promueve la «socialización entre iguales» también es valorada porque, en la manera en que se construye la mirada y la relación social con *los otros*, contribuye a reforzar la posición adquirida y los esquemas de acción, pensamiento y percepción sobre la producción de la diferencia.

La idea que las escuelas recuperan (y que los padres valoran) es la idea de caridad sin deuda social hacia los otros, es la idea de compasión por la suerte que les tocó a cada uno en el mundo (Arroyo, 2004). Pero, al mismo tiempo, una advertencia de lo que puede ocurrir si no estudian o no trabajan como la familia y la escuela proponen. Una madre nos decía que «está bueno que vean lo que es comer en un comedor, que vean que esa gente que no se esfuerza ni nada hace generaciones terminó así».

En la valoración de los padres hacia las actividades solidarias de las escuelas no encontramos mención a las razones estructurales que explican la pobreza, como si la misma fuera el resultado de «la suerte» que

les ha tocado a cada uno, asumiendo las diferencias pero ocultando las asimetrías y desdibujando las causas de las desigualdades sociales (Tiramonti y Ziegler, 2004).

Finalmente, los padres que optaron por escuelas confesionales encuentran en las propuestas de tareas caritativas una continuidad con los valores religiosos que promueven en el hogar. En estos casos, las actividades se encuadran como «misiones», lo cual implica una connotación particular, basada en la idea del misionero como aquel que lleva la palabra y la caridad del cristianismo hacia todos los sectores.

(Mujer, 40 años) Hay un grupo que son las Misioneras de María, que trabajan juntando cosas para llevar a escuelas del norte, o cuando hay inundaciones, o para llevar a países con desastres, porque esta es una congregación muy extendida en el mundo [...] Es que la caridad es un valor cristiano, no un lujo ¿viste? Entonces, misionar es parte de la vida cristiana y justamente por eso lo valoro en la escuela.

CONCLUSIONES

Las nuevas formas de solidaridad desplegadas en estas escuelas y valoradas por las familias parecen demostrarnos las dificultades de nuestra sociedad para encontrar un mundo en común, que ponga en evidencia la interdependencia entre sujetos y la igualdad de derechos. Por el contrario, el vínculo entre sectores retrotrae a las ideas de beneficencia y caridad del siglo XIX remozado por el discurso del *coaching* empresarial actual (Villa, 2011). La solidaridad se define por la compasión, por la suerte *del otro*, por las acciones que alivian las contingencias pero que al mismo tiempo cronifican las relaciones de asimetría legitimadas en el valor de la individualidad, el esfuerzo y el mérito. Un *otro* sobre el cual se actúa en tanto no cuestione y agradezca los valores de clase que se le imponen. Se construye así una relación signada por la generosidad privada, en la medida en que no interfiera en dicha relación un análisis crítico sobre un orden social que construye privilegiados pero también desposeídos (Arroyo, 2004).

Dicha relación encierra una doble moral: la de ocuparse del *otro* para asistirlo en un mejor tránsito de su inferioridad y la de ocupar a los jóvenes privilegiados con estas tareas para que aprendan las relaciones de dominación inherentes a su posición de clase, al mismo tiempo que incorporan el desprecio y el temor a esos *otros*, que, en definitiva, no es más que el temor a la propia caída.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, M.
2004 «¿Hay en la escuela algo que tenga que ver con un proyecto común?», en Tiramonti, G., *La trama de la desigualdad educativa*, Manantial, Buenos Aires.
- Berger, P. y Luckmann, T.
1989 *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Debeljuh, P.
2009 *Ética empresarial*, Cengage-Learning, Buenos Aires.
- Halperin Donghi, T.
2005 *Revolución y guerra. Formación de una élite dirigente en la Argentina criolla (1972)*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- Hora, R.
2009 *Los estancieros contra el Estado*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- Losada, L.
2008 *Historia de las elites en la Argentina*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- Martínez, M.E.; Villa, A. y Seoane, V.
2009 *Jóvenes, elección escolar y distinción social*, Prometeo, Buenos Aires.
- Minujin, A. y Anguita, E.
2004 *La clase media. Seducida y abandonada*, Edhasa, Buenos Aires.
- Pinçon, M. y Pinçon-Charlot, M.
2002 «A Infância dos chefes. A socialização dos herdeiros ricos na França», en Almeida, A.M. (org.), *A escolarização das elites. Um panorama Internacional da pesquisa*, RJ Editora Vozes, Petrópolis.
- Pujadas, C.
2012 «Plan de Responsabilidad Social en una Institución Educativa», en I Seminario Iberoamericano sobre modelos de docencia e investigación en responsabilidad social empresarial, Buenos Aires.
- Simmel, G.
1986 *Sociología I y II. Estudios sobre las formas de socialización*, Alianza, Madrid.
- Tiramonti, G. (comp.)
2004 *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Manantial, Buenos Aires.
- Villa, A.
2008a «Construcción y preservación del status: la elección escolar como estrategia familiar de vida», en Tiramonti, G. y Ziegler, S. (comps.) *La educación de las elites*, Paidós, Buenos Aires.
2008b «La elección escolar en las familias de elites de la provincia de Buenos Aires, Argentina», en *Caderno didático institucional*, n° 10, abril, Universidad de Cruz Alta, Brasil. R.S. pp. 45-59.
2011 «Distinción y destino. Aportes de la escolarización a la construcción social de los privilegios», tesis doctoral, Flacso Argentina.

INCLUSIÓN Y TRANSMISIÓN: UNA REFLEXIÓN DESDE LA FILOSOFÍA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Vera Waksman

RESUMEN: El problema de la inclusión está vinculado con el problema de la transmisión. La institución educativa ha puesto en suspenso la transmisión a favor de la construcción del conocimiento por parte del educando. Se examinan distintas posiciones acerca de la idea de transmisión: la educación como fabricación de Philippe Meirieu; la inutilidad de la transmisión ante las nuevas tecnologías; y la transmisión como atontamiento para Jacques Rancière. Se concluye sobre la necesidad de revisar ciertos marcos teóricos para poder pensar la mediación institucional que permite la inclusión.

PALABRAS CLAVE: transmisión, institución, emancipación

Quisiera plantear aquí más un problema que una solución o una tesis. Nos preguntamos por la inclusión porque sigue siendo un tema por resolver, porque tenemos índices altos de abandono y de fracaso escolar. La pregunta que quiero plantearme es la relación entre el problema de la inclusión y el de la transmisión.

Tomo como punto de partida, tal vez algo provocador, una conocida y extensa entrevista radial a George Steiner, de enero de 1997, en la radio francesa, publicada luego como *La barbarie de la ignorancia*. Steiner re-

flexiona acerca del valor de la cultura frente a la barbarie, puntualmente, en este caso y una vez más, la cultura europea frente al advenimiento de la violencia totalitaria. La pregunta que late en el fondo de su pensamiento resuena a la vez antigua e imperiosa: ¿por qué las humanidades no fueron capaces de proteger de lo inhumano? Y Steiner va más lejos, no solo no protegieron sino que incluso sirvieron de ornamento al horror en varios casos. Decepción empíricamente comprobada del ideal ilustrado: la educación, la cultura, no garantizan nada. Hay una fuerza, que este gran profesor llama territorial, animal, que prefiere «gustos muy primitivos», la cultura en cambio es exigente, pero «el animal humano es muy perezoso». Hay, sin dudas, un aspecto elitista de los argumentos de Steiner: su apuesta, su valoración sin fisuras de la «alta cultura», su decisión de afirmar que el jazz y la música clásica son superiores, valen más que el rap y el heavy metal. Sin poder adherir (¿desde dónde se podría hacerlo?) a semejante jerarquización, hay algo en la frontalidad de sus palabras que resulta ineludible:

Me doy cuenta otra vez, a mi edad, al cabo de cuarenta y cinco años de enseñanza, que también en la enseñanza hay una parte, a veces, de sadismo, de dominación. La palabra inglesa es muy bella, viene del latín *praepotens*: intentar imponer el propio conocimiento.

Y un par de minutos después agrega:

Cuando estuve en Berlín oriental en los años de Brezhnev y posteriores, había cinco teatros clásicos, veinte conciertos y recitales clásicos por noche. Hoy es Jackie Collins, el video porno, el teatro más banal y la última comedia musical americana. Por doquier aparecen las palabras *fast food*, los McDonald's y los Kentucky Fried Chicken del espíritu humano le ganan un millón contra uno a la cultura. ¿Con qué derecho? Es ahí donde todo se hace verdaderamente difícil y político. ¿Con qué derecho puede uno obligar a un ser humano a alzar el listón de sus gozos y sus gustos? Yo sostengo que ser profesor es arrogarse este derecho. No se puede ser profesor sin ser por dentro un déspota, sin decir: «Te voy a hacer amar un texto bello, una bella música, las altas matemáticas, la Historia, la filosofía». Pero cuidado: la ética de esta esperanza es muy ambigua (Steiner, 1999: 67).

Esta formulación desprejuiciada contiene una serie de afirmaciones importantes: 1) los teatros clásicos son mejores que Jackie Collins y que el music hall norteamericano: hay alto y bajo, superior e inferior, bueno y malo; 2) la definición de cultura que adopta Steiner resulta paradójicamente contracultural frente a agentes masivos como los McDonald's o los Kentucky Fried Chicken de la cultura: el mercado global, las incitaciones al consumo son agentes ineludibles de formación cultural; cultura o mercado, lo que no afirman una lo afirman los otros, no hay vacío en la comunicación o en la formación, «ganan un millón a uno», deplora Steiner; y 3) Hay una tensión inherente a la actividad educativa. Las palabras elegidas son difíciles: sadismo, dominación, prepotencia, despotismo... la tarea de educar tiene algo de eso, reconoce: hay una voluntad de imponer algo bueno, una voluntad de transmitir. Algo importante parece jugarse esa equivalencia, educar-imponer-transmitir. Rescato de Steiner la convicción, que podría decirse también, la fe en la cultura, la confianza en que eso vale la pena de ser entregado a otro. La conciencia de que posee un tesoro que merece ser legado.

Desde el punto de vista de la relación entre transmisión e inclusión, una primera cosa parece clara desde el punto de vista de Steiner: la de-

mocratización del acceso a la cultura es sinónimo de decadencia, la idea de inclusión es casi contradictoria con la de transmisión, entendida esta como el acceso a la cultura superior reservada a pocos... Desde esa superioridad, el profesor se arroga el derecho de *imponer* algo como valioso. Pero hay algo más en los dichos de Steiner que resulta problemático y tiene que ver con la mediación: la única instancia mediadora que prevé entre ese docente que impone y el estudiante es lo que él considera la cultura superior. Ahí está el elemento elitista, aristocrático en el sentido más etimológico de la palabra, lo único que legitima la superioridad de esa cultura es el mismo individuo profesor que accede a ella y, eventualmente, la comunidad general o universal de sabios como él. Una instancia superior universal a la que pocos acceden. El esquema es viejo como la filosofía, tan platonizante como toda filosofía que se precie... «el mundo verdadero, asequible al sabio, al piadoso, al virtuoso –él vive en ese mundo, *es este mundo*» (Nietzsche, 2002: 57).

Pensar la inclusión supone, en cambio, pensar la mediación institucional, entender que la inclusión, como la transmisión, son acciones que tienen lugar en una institución pública del Estado. Por eso, pensar la inclusión y la transmisión no puede consistir en pensar solo en la cultura o solo en cuestiones pedagógicas sino que debe incluir una filosofía política de la educación. La transmisión parece condensar una serie de problemas que acechan la discusión sobre la escuela de un tiempo a esta parte. ¿Qué se transmite? ¿El conocimiento, el saber, el modo de relación con todo eso? ¿Cómo se opera la transmisión? La transmisión parece seguir siendo objeto de críticas desde diferentes lados: por la desautorización del saber, el maestro no es el quien lo posee y lo da a quien está vacío; por la descentralización del conocimiento, aparentemente disponible y porque la transmisión parece todavía asociada al modelo legendario de la clase magistral impartida desde la tarima, modelo antiguo, perimido e inexistente, porque aunque esa forma persista, es una cáscara vacía. La transmisión queda así asociada a la educación bancaria de la que hablaba Paulo Freire, a la pedagogía de la «fabricación». ¿Es este el modo más fructífero de pensar la transmisión? Para indagar esto, quisiera tomar el planteo de Marcel Gauchet en su libro *Transmitir, aprender* escrito en colaboración con Marie-Claude Blais y Dominique Ottavi, con el fin de revisar a partir

de allí algunos textos que han formado parte del debate pedagógico en los últimos años: me refiero a *Frankenstein educador*, de Philippe Meirieu, a *Pulgarcita* de Michel Serres y al *Maestro ignorante* de Jacques Rancière. La pregunta desde la que me gustaría interrogar estos textos es en qué medida ayudan o no a pensar una política de la inclusión educativa, es decir, en qué medida dan o no lugar a la mediación institucional desde la que puede encararse tanto la transmisión como la inclusión.

EL PLANTEO DE GAUCHET

Blais, Gauchet y Ottavi constatan que el aprender (centrado fundamentalmente en la actividad del educando) reemplazó a la transmisión (entendida como el legado que una generación entrega a la siguiente) en las instituciones educativas. Si bien el objeto de estudio es el caso francés, la hipótesis de cambio cultural que guía el análisis puede tener sentido en nuestro medio. A partir de un diagnóstico de crisis de la escuela y del fracaso que se verifica en cuanto a la reducción de las desigualdades, los autores plantean como hipótesis que «las dificultades evidentes con las que choca la escuela actual se explican en última instancia por las fallas de una visión de lo que significa aprender que peca de unilateralidad» (Gauchet, Ottavis y Blais, 2014: 9). La propuesta de este libro es, entonces, por un lado, elucidar el lugar y el rol de la transmisión y, por otro, elucidar la naturaleza del aprender. Es necesario entender estas actividades en lo que tienen de complementarias y apuntar a una pedagogía capaz de articularlas.

A lo largo del libro (que pretende proyectar una mirada crítica sobre la pedagogía constructivista) se analiza cómo se constituyó el modelo del aprendizaje como construcción y autoconstrucción que terminó poniendo en el centro de la actividad educativa al educando y desplazando toda actividad de transmisión y de mediación entre el individuo y el saber. La transmisión quedó asociada a la escuela tradicional y el constructivismo a la novedad. ¿Cómo ocurrió esto? Si bien desde el comienzo de la Modernidad se afirma la crítica al saber fundado en la autoridad, junto con la primacía del sujeto racional y la investigación metódica, los auto-

res muestran que durante siglos se dio una suerte de acuerdo o negociación que permitió que ambas dimensiones, de aprendizaje y transmisión, convivieran. Esto hasta los años setenta del siglo XX, cuando se dio una conjunción entre el espíritu de los saberes modernos y un avance de la lógica social del individuo. Esa década marca, así, el pasaje definitivo de la «sociedad de tradición» a la «sociedad del conocimiento». Un documento ideológico de primer orden para ilustrar el cambio es el libro de Ivan Illich *Deschooling Society* publicado en 1971, que denuncia tres separaciones arbitrarias sobre las que se apoya la institución escolar: la separación de la infancia como una edad diferente, lo cual segrega a los niños; la separación entre maestros y alumnos y la separación del tiempo exclusivo de la escuela, considerado como un *encarcelamiento*. La embestida anti-escuela defiende tres principios que, más allá del fracaso de las propuestas del propio Illich, han tenido una cierta posteridad: 1) solo hay individuos, que deben ser considerados como tales; 2) las únicas relaciones sociales admisibles son las igualitarias, no se admiten las jerarquías institucionales; y 3) la forma social ideal hacia la que se debe tender es la de la red que conecta a las personas y sus necesidades. Si bien la desescolarización que preconizaba Illich no solo no tuvo lugar sino que, por el contrario, la escuela es una institución cada vez más requerida, los autores hacen una observación sutil que deja en claro el aspecto político y no solo pedagógico de la crisis: «La desinstitucionalización opera desde el interior de la escuela. Aquello en nombre de lo cual Illich cuestionaba la institución se volvió poco más o menos el espíritu de la institución» (Blais, Gauchet y Ottavis, 2014: 48). Esto me parece un punto muy interesante para tener en cuenta.¹

Constatan que en la escuela se ha dejado de lado la transmisión de contenidos a favor de la construcción de los mismos. Sin embargo, aquella no desapareció sino que «resiste». Hay contenidos psíquicos, morales y cognitivos que se transmiten en las familias, en los grupos de pares, en las redes sociales, en los medios de comunicación. Estos circuitos más o menos informales determinan o inciden fuertemente en las trayectorias

1. Entre nosotros no fue tanto la influencia de Illich la que llevó a este proceso sino, quizá, la de Foucault, que introdujo la noción de institución disciplinaria.

académicas de los alumnos, como ya lo habían consignado los autores de la teoría de la reproducción con la noción de *capital cultural*. La transmisión persiste al menos en cuatro dimensiones centrales: en primer lugar, por la *condición temporal e histórica* que nos hace tributarios de un pasado que nos precede. La idea de educación como acogida de los nuevos, idea tan difundida de Hannah Arendt tiene su eco aquí: dar espacio a la novedad y conservar el mundo, en esa tensión se mueve la tarea educativa. Aprender supone confrontarse con algo que ya existe, hay una anterioridad masiva del conocimiento, cada generación educa a la siguiente, porque entre otras cosas la dimensión histórica remite al carácter acumulativo del conocimiento. De este modo, la condición temporal nos empuja a la transmisión, a la vez que el carácter racional y metódico de los saberes parece conferir la ilusión de que se trata de un contenido objetivo del que hay que apropiarse por la sola actividad de la razón. En segundo lugar, hay una *dimensión personal, subjetiva* del saber. A pesar, o más allá, del carácter impersonal que parecen tener los saberes enseñados, hay una repercusión subjetiva de lo que se aprende, una selección pasional de los objetos de aprendizaje. Conocer tiene implicancias identitarias, nos constituye y nos vincula con otros y tiene al mismo tiempo un riesgo, en la medida en que pone en cuestión, conmueve creencias no revisadas, etc. En este sentido, el acompañamiento de otro es fundamental, acompañamiento del maestro como la figura que permite comprender y acercarse con seguridad a algo nuevo. Esto se vincula con la tercera dimensión, referida al *carácter esotérico de los saberes* desde el que se puede encarar de otro modo la dicotomía entre el *saber qué* y el *saber cómo*. Poder hacer con el conocimiento, poder encarar un problema supone un *saber hacer* que no emana automáticamente del aspecto proposicional del *saber qué* y que requiere de la presencia de otro que nos introduzca en ese mundo, que nos familiarice no solo con el objeto de conocimiento sino con los modos de aproximarse a él. Hay una opacidad que requiere que otro nos habilite la entrada. La última dimensión en la que la transmisión se revela imprescindible, además de inevitable, es la dimensión simbólica de todo aprendizaje, en la que hay don e inserción en una herencia. Por supuesto, la relación entre lo simbólico y lo histórico o temporal es muy estrecha y se relaciona también con dos fenómenos propios de las sociedades con-

temporáneas, la destradicionalización y la desimbolización, fenómeno este último que conduce a un ocultamiento de esta dimensión.

ACERCA DE LA TRANSMISIÓN Y LOS SABERES

El planteo de estos autores no busca restaurar modelos de aprendizaje a los que no se puede volver. No intenta decir que todo tiempo pasado fue mejor, sino señalar algunas deficiencias de un modelo educativo que puso el énfasis en la construcción del saber más que en la transmisión y que hizo de esta un modelo retrógrado, en el que desde el púlpito de una clase llamada magistral se imparten conocimientos a un individuo que debe absorberlos de manera más o menos pasiva. Del mismo modo en que es imposible volver a las sociedades tradicionales, es imposible concebir la transmisión como esa imposición magistral. De alguna manera, sostiene Gauchet, se procuró sortear el problema de la desigualdad de capital cultural haciendo de los saberes unas entidades impersonales y lógicas de los que cada uno podría apropiarse con independencia de toda determinación sociocultural, por la condición lógica y metódica de esos saberes. A igual capacidad racional, igual capacidad de apropiación. A riesgo de simplificar el argumento, buena parte de la tesis contiene esta idea. Esta separación de lo metódico y lo transmitido, que coincide parcialmente con la separación de lo racional y lo pasional en el conocimiento, genera una ilusión añadida en el plano de los aprendizajes intelectuales y es la ilusión de que algo fue aprendido por el solo hecho de haberlo comprendido. Es decir, se escinde, paradójicamente, el saber cómo del saber qué, o dicho de otro modo, se anula el proceso más lento. Para dar un ejemplo: ningún tenista creería que haber comprendido la técnica del revés le exime de practicarlo mil veces hasta lograrlo. Las cuestiones físicas, admitimos, requieren un entrenamiento y un proceso que no se puede eludir. Sin embargo, quien entendió el mecanismo, la operatoria de la multiplicación, puede concebir la ilusión de que no debe practicarla porque comprenderla es saberla. Aunque practicar sin comprender, en este caso repetir las tablas sin entender qué es multiplicar, equivale a no saber; lo contrario (comprender sin practicar), sostienen estos autores, no es cierto. Pero la

racionalización de los saberes metódicos, el énfasis en la construcción, parece haber dado lugar a esa falacia. Lo que tratan de mostrar, entonces, es que la transmisión resiste, porque es imposible aprender sin que haya transmisión de algún tipo: afectiva, personal, simbólica, familiar, etc. Es en este sentido que la respuesta que se ha dado al diagnóstico de Bourdieu y Passeron en *Los herederos* o en *La reproducción* fue, desde el punto de vista de estos autores, errónea. Porque se procuró abstraer el conocimiento de los condicionamientos socio-económico-culturales para hacerlo más universal, es decir racional y metódico, y se dejó de lado el factor subjetivo de la transmisión. Pero como la transmisión es inevitable, este modelo no logró incluir y siguió reproduciendo aquello que se proponía evitar. En este sentido, afirman los autores, se pasó de un unilateralismo solo centrado en el objeto de saber y en la voz de maestro, a otro, solo centrado en la actividad del alumno. Desde este diagnóstico, entonces, una de las fallas de la inclusión tiene que ver con los problemas que encuentra el sistema educativo a la hora de transmitir, porque la transmisión ha quedado como un paradigma retrógrado. Tal vez sería momento de revisar algunas formas de transmisión, de volver a pensar qué significa transmitir.

Desde esta pregunta quisiera detenerme en algunos autores que tuvieron influencia en nuestro medio para examinar cómo presentan, cuando lo hacen, la cuestión de la transmisión.

PHILIPPE MEIRIEU Y LA EDUCACIÓN COMO FABRICACIÓN

Es probable que todos los aquí presentes conozcan el libro *Frankenstein educador* de Philippe Meirieu. A partir de la metáfora de la criatura compuesta por el Dr. Frankenstein y de otros relatos como Píngalo, el autor denuncia el modelo educativo que denomina «fabricación» y propone una «verdadera revolución copernicana en pedagogía». Esta consiste en una serie de exigencias de reconocimiento del otro, del alumno, como un ser pensante, con intereses, con una voluntad y por lo tanto con una capacidad de resistencia. El alumno, nos dice Meirieu, no

es una *tabula rasa* ni una materia informe que hay que modelar, sino un ser humano con el que debemos entrar en diálogo. El modelo de la fabricación parece ignorar este hecho y reduce la educación a una *poiesis*, a una actividad técnica que se propone como objeto «unos saberes y unos saber-hacer, unas capacidades y competencias que generan un resultado objetivable y definitivo desgajado de su autor» (Meirieu, 2001: 62). La educación, por el contrario, está más bien del lado de la *praxis*, una acción «que no tiene más finalidad que ella misma: aquí ya no hay ningún objeto a fabricar, ningún objeto del que se tenga una representación anticipada» (ibíd.), ni un resultado que se imponga y la autonomía de los otros no es un objetivo a alcanzar sino que es el punto de partida mismo.

Entre las exigencias de la revolución copernicana contra la fabricación, la tercera concierne a nuestra pregunta y

consiste en aceptar que la transmisión de saberes y conocimientos no se realiza nunca de modo mecánico y no puede concebirse en forma de una duplicación de idénticos como la que va implícita en muchas formas de enseñanza. Supone la reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo (Meirieu, 2001: 77).

Está claro en esta exigencia lo que Gauchet llama la consagración del educando: la actividad del alumno es lo que comanda el aprendizaje y, desde ahí, la transmisión aparece como una actividad mecánica, tosca, bancaria en el clásico sentido de Paulo Freire. No se sale de esa idea, como si no fuera a partir de un acompañamiento que supone transmisiones de todo tipo que un sujeto es capaz de generar eso que se llama «su proyecto». El planteo de Meirieu, entiendo, adolece de ese vicio tan frecuente en los escritos sobre educación que es decir cosas lindas sobre la tarea de educar. Me explico: nadie quiere ser el Dr. Frankenstein y fabricar una criatura que se le vuelva monstruosa, nadie podría estar en desacuerdo con la crítica a un modelo que se presenta como autoritario y avasallador de la libertad de otro. Ese modelo mecánico de la transmisión, en el que el alumno solo repite para aprobar la materia y pasar de grado o año, es criticado aun por aquellos que lo practican. Que sea un hecho en la educa-

ción existente no lo consagra desde hace ya mucho tiempo como modelo. Incluso los profesores más tradicionales en este sentido, no tienen más remedio que admitir la «resistencia» del otro porque la autoridad entendida en estos términos se ha vuelto insostenible. El problema, entonces, no es estar de acuerdo con la crítica, sino con la propuesta, que se presenta un poco más difusa...

Es curioso que Meirieu se apoye en Rousseau para criticar el paradigma de la fabricación. Digo curioso porque, en *Emilio*, Rousseau describe la formación de un niño desde que nace hasta sus 25 años. El preceptor de Emilio, que corresponde a lo que podríamos denominar un personaje extraordinario –en la medida en que posee un saber que no sabemos quién se lo ha enseñado ni cómo lo ha aprendido y que a la vez constituye una guía segura para su, digamos, *praxis* educativa–, este preceptor sabe de antemano lo que busca, dispone una cantidad de situaciones que le permiten generar exactamente lo que se propone, porque está convencido de que lo que se propone es lo mejor para Emilio: encontrar su lugar en medio de las cosas y los hombres, ser dueño de establecer las mejores relaciones con lo que lo rodea, etc. El preceptor, es cierto, construye la libertad de Emilio, pero no estaría tan segura de que es el niño el que diseña su propio proyecto. Está claro que Rousseau asume su cuota de «fabricación» de Emilio, la asume no solo como inevitable, sino como la condición misma de la libertad del niño. Meirieu, en cambio, nos seduce con sus exigencias, nos propone acompañar, generar condiciones, pero admite muy a medias, casi con culpa, esa parte inevitable de la educación pública, ciudadana, que constituye la transmisión. Tomemos simplemente el caso de la lectoescritura. Aprender a leer y escribir equivale a manejar un sistema cerrado de signos que hay que asimilar, incorporar, hacer suyos para poder leer y expresarse por escrito. Nada más limitado, más cerrado, más arbitrario, más coercitivo que ese sistema, el alfabeto, la sintaxis, el lenguaje, moldean nuestro modo de pensar. No es lo mismo pensar en alemán o en español o en chino. Y a la vez, ese sistema de signos en su combinatoria infinita, nos permite las mejores y más originales formas de expresión. ¿Cómo se escapa a la fabricación? ¿Es entonces solo una cuestión de grados, de maneras? Dejo planteada la pregunta y avanzo al problema de los saberes objeto de la transmisión.

MICHEL SERRES Y LA CRISIS DE LOS SABERES

Hago un breve paso por el libro *Pulgarcita* de Michel Serres. En este pequeño volumen, el epistemólogo francés describe el nacimiento de un «nuevo humano» (Serres, 2015: 21), que emerge de la tercera revolución (luego de la primera, el paso de la oralidad a la escritura, y de la segunda, advenida con la invención de la imprenta), revolución la de las nuevas tecnologías digitales. Pulgarcita es ese nuevo humano, que escribe a gran velocidad con sus pulgares en el teléfono celular. La tesis de Serres es que estamos en medio de una transformación del individuo humano y, en ese contexto, la enseñanza escolar ha quedado completamente desfasada de la realidad contemporánea. De manera un tanto simplificada, Serres entiende que la pedagogía cambió al menos tres veces:

con la escritura, los griegos inventaron la *paideia*; luego de la imprenta, pulularon los tratados de pedagogía. ¿Y hoy en día? [Y responde:] ¿Qué transmitir? ¿El saber? Ahí está, en todas partes por la red, disponible, objetivado. ¿Transmitirlo a todos? En este momento, todo el saber es accesible para todos. ¿Cómo transmitirlo? Ya está hecho (Serres, 2015: 27-28).

Un argumento como este llama la atención. En primer lugar, subsiste curiosamente la idea de que la transmisión es siempre y solamente un contenido, objetivado, que pasa de un lugar a otro. En la medida en que ese contenido circula por la Web, entonces está disponible para todos. La transmisión ha dejado de ser necesaria en la época de internet. Si está wikipedia para qué necesitamos escuela. Que la disponibilidad de la información obliga a pensar la transmisión de nuevas maneras, es evidente: eso que se llama el saber parece estar al alcance de cualquiera que tenga un smartphone. Pero sabemos también que eso es enteramente falso. El saber no está disponible para quien tiene acceso a internet sino para quien sabe ir a buscarlo, para quien tiene una inquietud, una pregunta, un interés. Quien no tiene nada de eso, solo navega, casi como un naufrago sin conocer su destino, ni su recorrido. Por supuesto que de eso puede resultar algo bueno, pero allí solo queda la contingencia del ingenio personal. Una vez más, nos privamos de pensar la instancia institucional: qué transmite

la escuela. Porque en este punto, lo mínimo que deberíamos decir es que la escuela transmite, o debiera transmitir, una cierta relación con el saber. O como dice Heidegger «el auténtico maestro lo único que enseña es el arte de aprender» (Heidegger, 2005: 77). En este punto, el nuevo humano que avizora Serres mal podría distinguir el pensar y el conocer de la manipulación de los datos, que es lo que está auténticamente al alcance en internet, más allá de algún foro o de algún tutorial en el que un maestro circunstancial oficie de mediador. Se subestima fuertemente la transmisión cuando se la piensa en estos términos y se la reduce a un bien de cambio en un mercado fluctuante. Si ya no podemos pensar el saber como un bien que posee una autoridad y que se entrega a otro que no sabe, debemos pensar otra manera de entender la transmisión. El argumento de Gauchet se vuelve particularmente esclarecedor en este sentido: negar la necesidad de la transmisión a la manera de Serres, no termina con la transmisión, porque esta resiste en diferentes ámbitos, familiares, sociales, incluso escolares. Solamente desigual, excluye, porque priva al que no lo tiene del acompañamiento que ese océano de datos que es el mundo digital requiere.

RANCIÈRE Y EL PROBLEMA DE LA EMANCIPACIÓN

El maestro ignorante de Jacques Rancière es un libro que ha dado mucho que hablar en nuestro medio. Es, sin embargo, un libro que se pronuncia abiertamente en contra de la *instrucción pública*. Tal vez de la instrucción pública del siglo XIX, positivista y republicana a la manera de los republicanos que a Rancière le interesa criticar... Aun así, vale la pena preguntarse qué aporta este libro para pensar la transmisión y la inclusión.

El punto de partida de Rancière es la aventura de Joseph Jacotot, un profesor de literatura francesa que debió exiliarse en los Países Bajos tras la caída de Napoleón y la restauración de los Borbones. Al ignorar la lengua flamenca tanto como sus alumnos flamencos ignoraban el francés, Jacotot se sirve de un ejemplar bilingüe del *Telémaco* de Fenelón, novela de aventuras con intención didáctica escrita para la educación

del nieto de Luis XIV, del que era preceptor el propio Fenelón. La novela de 1699, que narra las aventuras del hijo de Ulises conducido por la diosa Minerva en la figura de Mentor, fue considerada en su momento como una suerte de sátira de la monarquía absoluta, circuló por canales clandestinos y fue publicada oficialmente en 1717. Se trata de un texto que tuvo enorme difusión, fue traducido a diferentes idiomas y tuvo una influencia considerable en el siglo XVIII. Dejo esto asentado porque no me parece un detalle menor el hecho de que el texto que sirva de base al método de Jacotot recuperado por Rancière en *El maestro ignorante* sea precisamente este, un texto que pone en escena las aventuras del hijo del héroe de la *Odisea*. En una obra que pone en cuestión toda verticalidad en la educación y que propone la horizontalidad como principio político-educativo fundamental, el libro elegido, libro como única instancia de mediación entre el maestro y el alumno, es esta obra de Fenelón.

Jacotot se encuentra, entonces, en tierra flamenca y teniendo que enseñar francés a alumnos que ignoran completamente esa lengua. Al no tener un idioma común –aclaremos que cuando decimos idioma común solo nos referimos al francés y al flamenco, porque la cultura institucional que permite reconocer a un profesor es parte de lo que tienen en común– con los estudiantes, Jacotot utiliza el texto bilingüe para que sus alumnos por sí mismos vayan descubriendo el francés y se limita a verificar el trabajo que cada uno de ellos realiza. A partir de esta experiencia surge el método de la enseñanza universal, que postula la igualdad de las inteligencias como principio y que quiere abolir la explicación de la enseñanza, porque la explicación somete la inteligencia y atonta. Rancière/Jacotot distingue dos modelos de maestro: el maestro explicador detenta el saber y asimila la inteligencia a la voluntad, opera subordinando y sujetando la inteligencia del alumno a la inteligencia del maestro, transmite por medio de la explicación y de este modo, atonta; la inteligencia del alumno, como en la paradoja de Aquiles y la tortuga, nunca va a alcanzar la inteligencia del maestro. El maestro ignorante, Jacotot, disocia la inteligencia de la voluntad, se dirige solo a la voluntad del que aprende, verifica que el alumno realice su trabajo. Rancière/Jacotot opone así atontamiento y emancipación: en el acto de apren-

der hay dos voluntades y dos inteligencias. La coincidencia de ambas es el modelo del *atontamiento*, una inteligencia, la del maestro, se refiere a otra inteligencia, la del alumno. En el modelo de la *emancipación* se separa la inteligencia de la voluntad: la inteligencia se obedece a sí misma, se relaciona con el libro, la voluntad obedece a otra voluntad (Rancière, 1987: 26). Rancière destaca la eficiencia del método Jacotot respecto del método tradicional aunque aclara que no había nada que comparar entre ambos métodos, porque la confrontación supondría un acuerdo mínimo acerca de la finalidad de la enseñanza, esto es: «transmitir los conocimientos del maestro al alumno. Pero Jacotot no había transmitido nada. No había usado ningún método. El único método era el del alumno» (*ibidem.*). En otro tiempo, el propio Jacotot había adherido a la idea según la cual enseñar era transmitir conocimientos y formar las mentes llevándolas según una progresión ordenada, de lo más simple a lo más complejo. El azar lo llevó a abandonar el orden de la explicación y a permitir que cada uno aprenda según su cabeza: después de todo, nadie nos explicó cómo hablar y aprendimos a hacerlo. El maestro no tiene nada que transmitir, solo verificar que el que aprende haga su parte, use su voluntad, solo se emancipa al alumno si se lo fuerza a usar su propia inteligencia (Rancière, 1987: 29).

La apuesta, el propósito del maestro ignorante es político y filosófico, no es pedagógico. Rancière quiere oponer el poder del pueblo «ignorante» y capaz de aprender sin el orden institucional y explicador, incapaz de afirmar la igualdad de las inteligencias. El orden político estatal desigual con la promesa de igualar, pero la igualdad es un principio y, por lo tanto, no puede derivarse de ningún progreso. Se postula la igualdad o la desigualdad y el orden republicano postula esta última:

la causa de la igualdad... tiene el mismo *requisito*, la instrucción del pueblo: la instrucción de los ignorantes por los sabios, de los hombres hundidos en las preocupaciones materiales egoístas por los hombres abnegados, de los individuos encerrados en su particularismo por el universal de la razón y del poder público. Eso se llama *instrucción pública*, es decir la instrucción del pueblo empírico programada por los representantes del concepto soberano del pueblo (Rancière, 1987: 218).

A la manera de La Boétie en el siglo XVI, que hacía de la servidumbre voluntaria un vicio que la lengua se niega a nombrar, Rancière ve en la desigualdad una pasión o una ficción que genera consecuencias: un orden vertical en lugar de horizontal, todo es una ficción «solo los individuos son reales, solo ellos tienen una voluntad y una inteligencia y todo el orden que los somete al género humano, a las leyes de la sociedad y a las distintas autoridades no es más que una creación de la imaginación (Rancière, 1987: 136).

Llama la atención la repercusión que tuvo este texto en nuestro medio educativo. Me pregunto, más allá de cuán seductoras puedan ser algunas afirmaciones de Rancière, hasta qué punto contribuye a un pensamiento sobre la educación pública. ¿Cómo podría la institución escolar pensarse a sí misma desde estas premisas? ¿Podríamos realmente concebir una escuela que se niegue a la transmisión? ¿Para qué se necesita escuela si cada uno puede aprender por sí mismo? ¿Es posible pensar una institución pública como la escuela desde la pura horizontalidad? ¿No nos engañamos a nosotros una vez más diciendo cosas buenas de la educación? Pero, sobre todo, ¿cómo es posible hacer de la emancipación un programa para la educación pública? ¿De qué emancipa la escuela? Si la escuela emancipa, ¿no es acaso de las mismas cadenas que la propia escuela impone? Más aún, ¿podría emancipar la escuela si no sujetara antes de algún modo?

A MODO DE CIERRE

Comenzamos este recorrido por la idea de transmisión con una reflexión de Steiner que parece tener poco que ver con la inclusión, por su carácter elitista. O no, después de todo. Gauchet insiste en dos puntos centrales: no hay vuelta atrás, no se trata de añorar un modelo tradicional que ya está caduco y tratar de volver a la transmisión a la manera de tiempos pasados. Pero, a la vez, es preciso volver a pensar la transmisión como una instancia necesaria de acompañamiento en un proceso de inclusión educativa. Los textos examinados desatienden esta instancia y se concentran tanto en la construcción del conocimiento como en la liberación personal o la emancipación intelectual del que aprende.

Queda pendiente la mediación de la institución educativa, como si el maestro que acompaña no fuera un representante de un Estado que está formando a un ciudadano. Quisiera terminar este planteo con un recuerdo o un ejemplo, que tal vez puede ilustrar mejor que un argumento abstracto mi conclusión.

Hace muchos años trabajé con el programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman. Este programa consta de una serie de «novelas filosóficas» que por medio de situaciones evocan conceptos o problemas de la filosofía para ponerlos a disposición de grupos de niños que dialogan y discuten sobre ellos. Lipman construyó un *currículum*, es decir, un recorrido filosófico que forma en una serie de cuestiones que hacen a la filosofía desde los 5 hasta los 17 años. Con Walter Kohan escribimos un libro en el que criticábamos mucho esta idea de programa y de currículum, y a cambio de las novelas de Lipman, proponíamos trabajar con materiales variados no sujetos a un recorrido predeterminado. Lo de filosofía *para* niños nos parecía criticable, por la verticalidad del gesto, y preferíamos filosofía *con* niños. Kohan fue más lejos y llegó a hablar de filosofía *de* los niños. Hoy ya no estoy segura de esta crítica. Por supuesto, hablar de currículum me parece excesivo cuando es un programa extracurricular, y si no fuera extracurricular, el currículum debería definirlo el ministerio o la secretaría a cargo. Pero lo que me interesa señalar es el gesto afirmativo de Lipman, de poner a disposición de los niños, no un texto, sino un programa de estudio de filosofía. Me consta que actualmente hay algunos proyectos en la Ciudad de Buenos Aires de llevar filosofía a las aulas de algunas escuelas primarias. El trabajo no se organiza a la manera de un programa, sino alrededor de textos o soportes varios sugerentes para la conversación filosófica en el aula. Más allá de cuán bueno fuera el proyecto de Lipman, esto nuevo podría no ir más allá de la forma de taller, dicho de otro modo, podría quedar librado a la buena suerte o la inventiva del maestro. El programa, para no salir de este ejemplo, se constituye en mediador entre docente y alumno, el docente se encuadra en esa perspectiva, desde ahí construye su práctica. Es cierto, da una idea muy determinada y limitada de la filosofía. Da un mensaje, la multiplicidad de textos y modalidades, pueden dar tantas que a la larga no den ninguna.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blais, M.-C., Gauchet, M. y Ottavi, D.
2014 *Transmettre, apprendre*, Stock, París.
- Heidegger, M.
2005 *¿Qué significa pensar?*, Trotta, Madrid.
- Meirieu, Ph.
2001 *Frankenstein educador*, Laertes, Barcelona.
- Nietzsche, F.
2002 *Crepúsculo de los ídolos*, Alianza, Madrid.
- Rancière, J.
1987 *Le maître ignorant*, Fayard, París.
- Serres, M.
2015 *Pulgarcita*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Steiner, G. en diálogos con Spire, A.
1999 *La barbarie de la ignorancia*, del Taller de Mario Muchnik, Madrid.

Eje 2

Prácticas inclusivas y desarrollo profesional en la enseñanza de las disciplinas escolares y en la pedagogía universitaria

Coordinadores:

Aurore Promonet (Cerep, URCA; CREM, UL), Ana Pereyra (Unipe) y Claudio Suasnábar (UNLP-IdICSH/Conicet)

PRESENTACIÓN

Claudio Suasnábar

La masificación de la educación superior constituye una tendencia mundial que, si bien no es nueva, puesto que se inicia en la segunda mitad del siglo XX, en las últimas décadas asume rasgos y características diferentes (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009). De esa manera, si en los orígenes los sistemas de enseñanza se esforzaban para dar respuesta a las demandas a partir de la ampliación de la infraestructura y el cuerpo docente, en las últimas décadas el desafío de los sistemas se plantea en su capacidad para incorporar la diversidad y complejidad de los grupos y colectivos aún no incluidos ni atendidos adecuadamente.

En América Latina la expansión de la educación superior también constituye una poderosa tendencia que con diferentes ritmos abarca al conjunto de los países. Así, los últimos quince años marcan el inicio de un segundo ciclo de expansión de la educación superior que, a diferencia del primero operado en las décadas de 1960 y 1970 cuando la centralidad de la agenda de política estuvo dada por la idea de modernización, realiza especial énfasis en la cuestión de la ampliación e inclusión. Lo anterior se manifiesta en el reconocimiento del carácter de bien público de la educación superior (CRES, 2008) y en las diferentes estrategias de políticas impulsadas en cada país. Con todo, las dinámicas de expansión de la educación conviven con rasgos estructurales que delinean su carácter contradictorio y desigual, por lo que asegurar una plena demo-

cratización de la educación superior todavía constituye un desafío para las políticas estatales y las propias instituciones universitarias.

No es casual, entonces, que tanto en los países desarrollados como en buena parte de los países en desarrollo la preocupación por la inclusión educativa haya adquirido una fuerte centralidad en la agenda de política de la educación superior, la cual se expresa en la toma de conciencia de los gobiernos y las instituciones universitarias respecto de que la ampliación del acceso no necesariamente garantiza la democratización de este nivel. En este sentido y siguiendo a Chiroleu (2012), la problematización en términos formales de la igualdad o ampliación del acceso persigue habitualmente la expansión de la matrícula, aunque no implica necesariamente la representación equitativa de los diversos grupos sociales en el conjunto de la población de la educación superior, siendo esta última una cuestión propia de la búsqueda de la democratización del nivel. En cierta medida, la concepción de políticas en torno a la igualdad del acceso lleva a la distribución de bienes educativos en pos del desplazamiento del umbral educativo de las naciones, lo cual supone concebir a las instituciones como espacios neutrales en términos de las posiciones y disputas sociales (Dubet, 2012). En contraste, el concepto de inclusión parte de la aceptación de las desigualdades existentes y procura revalorizar la diversidad social y reducir las discrimi-

PRESENTACIÓN

naciones existentes a través de la igualdad de oportunidades (Chiroleu, 2012; Dubet, 2012).

Planteado de esta manera, el Eje 2 del Coloquio «Prácticas inclusivas y desarrollo profesional en la enseñanza de las disciplinas escolares y en la pedagogía universitaria» reunió un conjunto de investigadores de Argentina, España, Francia y Turquía cuyos trabajos analizan distintas aristas de la problemática de la inclusión educativa en la universidad y la educación superior que se organizaron alrededor de tres grandes problemáticas.

La primera reunió aquellos trabajos que focalizan su interés en la cuestión del acceso a la educación superior explorando distintas aristas de esta problemática. Así, las intervenciones de María Gabriel Marano (UNLP-IdICSH/Conicet) y Emilia Di Piero (Conicet/Flacso-UNLP) que se concentraron en las dinámicas y tensiones del momento pasaje del nivel secundario al universitario y cómo inciden los distintos mecanismos de admisión, mientras que el trabajo de Jesica Montenegro (UNLP-IdICSH/Conicet) desde una mirada de más largo plazo analiza los cambios en las políticas de ingreso en su universidad.

Dentro de esta misma problemática también podemos agrupar otro conjunto de trabajos que de manera complementaria analizan, por una parte, las políticas de inclusión desplegadas por las propias instituciones universitarias, tal como el trabajo de Mirian Inés Capelari y Norma Salvatierra (Universidad Tecnológica Nacional) sobre las políticas de tutorías universitarias, y por otro, los trabajos de Alicia Benet y Odet Moliner García (Universitat Jaume I) sobre los servicios de apoyo en la universidad en España para la inclusión del alumnado con discapacidad, de Thierry Philippot (Université de Reims Champagne) sobre las formas de recepción de estudiantes con discapacidad en las universidades francesas, y de Daniel Niclot (Université de Reims Champagne) quien reflexiona sobre cómo tensiona y pone en contradicción el modelo de la escuela republicana en Francia.

Una segunda problemática que concentró el interés de los investigadores participantes fue la cuestión de la formación docente y su relación con las acciones y políticas de inclusión. Aquí podemos ubicar el trabajo de Oktay Cem Adigüzel y Veda Aslim-Yetis (Université Anadolu, Turquía),

quienes analizan la formación docente asociada a las poblaciones inmigrantes y los grupos desfavorecidos, y reflexionan sobre otro gran problema que desafía las políticas de inclusión como es el multiculturalismo. Desde la Argentina, el trabajo de Graciela Misirlis (Universidad Pedagógica Nacional) se concentra en la formación docente y particularmente en la cuestión de retención y graduación como parte de los desafíos de la inclusión; estrechamente ligado a lo anterior, el texto de Claudia Marcela Aberbuj, Jennifer Guevara y Lorena Fernández Fastuca (Universidad Nacional de San Martín) presenta y analiza resultados de investigación sobre los procesos de conformación de las identidades profesionales de los docentes y cómo se van constituyendo sus prácticas de enseñanza.

Y, finalmente, la tercera problemática sobre la que giraron las discusiones del Eje 2 del Coloquio fue la cuestión de la escritura y las prácticas de enseñanza inclusiva. En esta dirección se incluyen el trabajo de Aurore Promonet (Université de Lorraine), que se focaliza en la enseñanza del francés en Francia, y el de Isabel Venazco y Paula Carlino (Universidad Pedagógica Nacional), quienes focalizan en el nivel secundario y en las prácticas evaluativas.

Como vemos, la preocupación por la inclusión educativa constituye un punto de encuentro que posibilita no solo profundizar estas discusiones entre regiones y continentes, sino también reconstruir los múltiples sentidos que adopta esta noción y que alimenta nuevos debates.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altbach, Ph.; Reisberg, L. y Rumbley, L.
2009 *Tras la pista de una revolución académica: informe sobre las tendencias actuales para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior organizada por la Unesco. Resumen ejecutivo*, Unesco, París.
- Chiroleu, A.
2012 «Expansión de oportunidades, inclusión y democratización universitaria», en Chiroleu, A., Suasnábar, C. y Rovelli, L., *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizon-*

tes, Universidad Nacional de General Sarmiento, IEC-Conadu, Los Polvorines.

CRES (Conferencia Regional de Educación Superior)

2008 *Declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior*, Cartagena, Colombia.

Dubet, F.

2010 *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.

UNA LECTURA DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y DE LAS IDENTIDADES PROFESIONALES DE LOS DOCENTES

Claudia Marcela Aberbuj, Jennifer Guevara y Lorena Fernández Fastuca

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se propone indagar la relación entre la identidad profesional que brinda soporte –reflexivo o no– a las acciones y decisiones pedagógicas de los docentes y las prácticas de enseñanza que se ofrecen a los estudiantes del tramo inicial de las carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de San Martín. Es decir, el modo en que la identidad profesional de los docentes se materializa en prácticas de enseñanza que contribuyen o no a la inclusión efectiva de sus estudiantes. La importancia del tramo inicial de las carreras fue ya señalado por diversas investigaciones (entre otras: Ezcurra, 2011; Tedesco, Aberbuj y Zacarías, 2014; Aberbuj y Zacarías, 2015; García de Fanelli s/f; Chirroleu, 2016) que evidencian que, en las universidades argentinas, como en la mayor parte de los países, el tramo que presenta mayores desafíos en términos de inclusión –por tener el menor índice de retención y el mayor impacto en los procesos formativos– es el del ingreso, comprendido principalmente por los dispositivos de acceso y el primer año de los trayectos educativos.

La investigación en la que abrevia este trabajo es de corte cualitativo y se basa en entrevistas semiestructuradas a docentes y observaciones de prácticas de enseñanza –implementadas por los entrevista-

dos– de distintas materias del ciclo del tramo inicial de las carreras de Ingeniería.

La ponencia se organiza en cinco partes. En la primera parte se presenta la definición del problema. En la segunda sección se plantea una aproximación conceptual y en la tercera, el marco metodológico en el que se basa el estudio. La cuarta parte presenta los resultados del análisis del vínculo entre el entramado que configuran las identidades profesionales docentes de los profesores universitarios –a partir de las representaciones y conformaciones de sus identidades profesionales, los modelos de estudiantes que construyen y las concepciones que poseen sobre las prácticas de enseñanza– y sus decisiones y prácticas pedagógico-didácticas. Por último, se presentan algunas reflexiones finales.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La transformación de la enseñanza universitaria es una pieza fundamental para lograr la inclusión efectiva de los estudiantes. El presente trabajo ofrece una mirada sobre las prácticas de enseñanza en los primeros años de la universidad en relación con el entramado de concep-

ciones, percepciones, supuestos e ideas que conforman las identidades profesionales¹ de los docentes.

El análisis del vínculo entre prácticas de enseñanza e identidades profesionales de los docentes cobra un sentido particular en un sistema universitario como el argentino, que conjuga una matriz política con fuerte vocación democrática –y más recientemente inclusiva– con prácticas institucionales y de enseñanza que suelen restringir el acceso efectivo al conocimiento. La tensión entre ampliación en el ingreso y restricción en el acceso efectivo al conocimiento puede rastrearse en la propia conformación histórica del nivel universitario y, de manera articulada, en las percepciones, supuestos e ideas sobre las que se basan –y basaban– las prácticas de los actores que lo conforman. Si bien la generación de reformas iniciada a mediados del siglo XX, y profundizada en el período posterior a la vuelta a la democracia, tuvo como objeto la *democratización externa*² del sistema universitario (Krotsch, 2009; Rama, 2006), el impacto se vio reflejado básicamente en el ingreso al nivel y no así en la graduación y permanencia. Es decir que, durante la segunda mitad del siglo XX, con matices de acuerdo a la década (Chiroleu, 2013), el sistema universitario expandió y diversificó su oferta, tanto de instituciones como de carreras, y tendió progresivamente a ampliar la matrícula y a modificar la composición de los grupos sociales que la conformaban. No obstante, esta ampliación y diversificación del estudiantado se dio con fuerza en el ingreso a las carreras sin verse reflejada en los otros tramos, dejando entrever una alta tasa de deserción (Buchbinder, 2005).

Existen diversos estudios que muestran que las posibilidades de acceder efectivamente al conocimiento están desigualmente distribuidas.

1. Se decidió modificar el concepto de «estructuras conceptuales» utilizado en el resumen por el de «identidades profesionales» ya que posibilitaba un mejor recorte del objeto de estudio y un análisis más profundo.

2. La Reforma universitaria de 1918 buscó alcanzar una democratización interna, cuyo objetivo era la modificación de las relaciones de poder y de participación en el interior de las instituciones. Las siguientes reformas se enfocaron en la democratización externa, que apuntaron centralmente a modificar la composición de los grupos sociales que tenían acceso a la educación universitaria (Rama, 2006; Krotsch, 2009).

Quienes pertenecen a los quintiles más pobres de la población, tuvieron una educación secundaria de baja calidad, son primera generación de universitarios, y/o dedican muchas horas a trabajar, tienen menos probabilidades de permanecer en la universidad y graduarse (Aberbuj y Zacarías, 2015). En este sentido, la ampliación del ingreso no se tradujo en una democratización del acceso al conocimiento.

El proceso de democratización externa del sistema universitario se sostuvo sobre el principio meritocrático de igualdad de oportunidades; es decir, se modificó la perspectiva política, pero se sostuvo la estrategia selectiva de las universidades de elite. Esta estrategia de ampliación de la matrícula provocaba y al mismo tiempo ocultaba dos problemáticas: por un lado, una supuesta igualdad de oportunidades que convierte las desigualdades de origen en fracasos individuales y tiende a reforzar las inequidades existentes (Aberbuj y Zacarías, 2015). Por el otro, la propia idea de meritocracia que posiciona a la universidad como institución seleccionadora –o con función de «filtro social» (Camilloni, 1995)– y a los docentes universitarios como los actores claves en la selección de los estudiantes más talentosos. Detrás de la idea de «filtro social» pueden encontrarse, por lo menos, dos supuestos fuertes y complementarios: por un lado, que no todos los ingresantes pueden o deben convertirse en egresados, y por el otro, que la calidad de los estudios universitarios es inversamente proporcional a la cantidad de estudiantes que atiende el sistema (Aberbuj y Zacarías, 2015; Chiroleu, 2016).

Estos principios y supuestos sobre los que operó el sistema universitario –sus actores– desde mediados del siglo XX son resabios muy arraigados e invisibilizados de la propia constitución del nivel, que se entretejen con nuevas ideas y enfoques brindando un soporte a las acciones y decisiones de los distintos actores.

En los últimos quince años, con la reciente ola de creación de universidades, el concepto de inclusión adquirió un lugar central tanto en el debate político y académico como en el diseño e implementación de dispositivos que tienden a diversificar la oferta de experiencias formativas con el fin de favorecer el acceso efectivo de los grupos históricamente excluidos (Suasnábar y Rovelli, 2016). De este modo, el concepto de inclu-

sión puso el foco en que la búsqueda de posibilidades equitativas no esté solo en el acceso, sino también en la permanencia, progreso y culminación de los trayectos (Chiroleu, 2016). Para ello, fue necesario reconocer que un trato igualitario a grupos excluidos y rezagados históricamente tiende a profundizar los resultados desiguales.

La relevancia dada al concepto de inclusión en el debate político y académico trajo consigo la proliferación de experiencias orientadas al acceso efectivo de los ingresantes.³ En líneas generales, las propuestas se centran en el período de ingreso a los estudios universitarios,⁴ donde la evidencia muestra que se encuentran los índices más bajos de retención y rendimiento, y suelen intentar incidir en el aprendizaje de saberes, habilidades y disposiciones cuyo desarrollo se vincula con condiciones materiales y sociales de origen, ya sean individuales o colectivas.⁵

No obstante, este giro político y académico requiere de un anclaje en las identidades profesionales y prácticas de enseñanza de los profesores universitarios. Al momento, resabios de una visión elitista de la universidad conviven –con diversos énfasis y niveles de reflexión– con la propia idea de inclusión y con otras ideas y supuestos (Aberbuj y Zaccarías, 2015). En este sentido, preguntarse sobre la relación entre las identidades profesionales que sostienen la labor pedagógico-didáctica y el modo en que ellas dialogan con las prácticas de enseñanza permite complejizar el análisis sobre las variables que intervienen en las estrategias que potencian –o no– la inclusión efectiva de los estudiantes en el nivel.

3. En este contexto, muchas universidades nacionales vienen implementando iniciativas tendientes a fortalecer los dispositivos de inclusión en el tramo de ingreso. La Universidad Nacional de San Martín ha desplegado una serie de iniciativas desde la Secretaría Académica y ha creado el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza.

4. Se entiende por período de ingreso el tramo comprendido entre el dispositivo de acceso y el primer año de la carrera.

5. En palabras de Renaut, la incidencia esperada sería «sobre esos dominios, en donde algunos, por razones de índole familiares, sociales o contingentes (ligados a contingencias de la historia personal), se encuentran disminuidos» (2008: 9).

APROXIMACIONES TEÓRICAS

El docente es un elemento fundamental del proceso formativo: en buena medida, las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes dependen de las experiencias que propone.⁶ Tal como señalan Escudero, González y Rodríguez (2013), es necesario detenerse a analizar lo que son, piensan, perciben, conocen y saben hacer los docentes. Esta pregunta cobra relevancia en tanto ellos, a partir de sus prácticas y decisiones pedagógico-didácticas, son quienes pueden colaborar en la inclusión efectiva de los estudiantes en el nivel.

La centralidad de su rol en este sentido lleva, y ha llevado, a indagar distintas dimensiones que atraviesan la conformación de su identidad profesional. En este sentido, la identidad profesional puede definirse como el «conjunto heterogéneo de representaciones profesionales que responden a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales» (Osuna y Mata, 2015). Es decir, la definición que cada profesional hace de sí mismo y de cómo esta lo iguala o lo diferencia de otros grupos profesionales.⁷

La construcción de la identidad profesional, en general, y la docente, en particular, es un proceso dinámico de reconfiguraciones sucesivas que tienen lugar en distintos momentos a lo largo de la trayectoria. Entre sus fuentes pueden incluirse elementos variados entre los que se destacan la formación recibida, las experiencias de aula, lo personal idiosincrásico y

6. Además de la centralidad del rol docente, la literatura nos alerta sobre diversas condiciones materiales necesarias, aunque no suficientes, para promover el principio de inclusión. Por el lado de las políticas universitarias se pueden señalar: la gratuidad del sistema, la libertad de acceso, la no discriminación o restricción en el acceso y la disponibilidad de becas y estipendios para los estudiantes. Por el lado de las políticas institucionales se encuentran: la existencia de dispositivos de compensación académica, la diversidad de grillas horarias para la cursada de las distintas materias, la existencia de aulas con disponibilidad real para la cantidad de estudiantes cursantes, las condiciones de trabajo adecuadas de los docentes que se desempeñan en este ciclo, la configuración de equipos docentes y su formación, entre otras.

7. Es decir, a quiénes considera sus colegas, con quiénes comparte espacios de capacitación o de intercambio (congresos, jornadas, etc.), qué libros o revistas especializadas lee, etcétera.

los marcos institucionales de actuación y desempeño profesional (Ávalos y Sotomayor, 2012; McDougall, 2009).

En el caso de los docentes, la identidad profesional es un entramado que brinda soporte a sus acciones y decisiones y que resulta de una convivencia matizada de diversas percepciones, ideas y supuestos sobre: la función de la universidad y del rol de cada docente en ella; las tradiciones formativas del nivel y de los distintos campos disciplinares de los que provienen. En este sentido, las identidades profesionales son concebidas como construcciones no acabadas que no responden necesariamente a un cuerpo coherente y sistemático de saberes, concepciones y posicionamientos, y que en muchos casos parece vincularse con lo que Camilloni (1995) ha denominado la «didáctica del sentido común».⁸

En términos de Zabalza (2002), la docencia universitaria se trata de un oficio con una identidad profesional borrosa debido a que muchos profesores universitarios construyen su identidad desde su inserción en el ámbito científico o especializado; por ello, poseen una relación de mayor exterioridad con su labor docente.

La investigación científica o la práctica especializada y la docencia universitaria son oficios distintos –en el sentido que le da Sennett (2009)– que se conjugan –con distinto peso– en la identidad profesional de cada profesor; por ello, es necesario indagar su construcción considerando su multiplicidad.⁹

En esta línea, Zabalza (2003) afirma que la identidad profesional debe ser estudiada en la conjunción entre las distintas dimensiones que la conforman: la profesional, la personal y la laboral. La primera se circunscribe a las demandas y dilemas que atraviesan el ejercicio docente, especializado o científico de los sujetos. La segunda refiere a la implicación y el compromiso personal de los sujetos con su labor docente, especializada o científica, así como los problemas asociados a su ejercicio y fuentes de

satisfacción e insatisfacción con su trabajo. Finalmente, la dimensión laboral supone considerar las condiciones de contratación, remuneración y trabajo, así como los sistemas de reclutamiento, selección y promoción y los incentivos de sus carreras profesionales.

El complejo repertorio de tareas que habitualmente llevan adelante los docentes universitarios contribuye a su identidad profesional borrosa, especialmente su indefinición en lo que hace a la tarea docente. A lo anterior se suma que en la Argentina solo una escasa cantidad de docentes tiene cargos de dedicación exclusiva, por lo que a la complejidad anterior se agrega una heterogeneidad de inserciones y perfiles. En esta línea, Caballero y Bolívar afirman que incluso cuando

todas las tareas de un profesor lo [vinculen] al mismo campo científico, es muy difícil construir una identidad como químico, profesor de química, investigador en caracterización de compuestos de origen natural [...] sin terminar desatendiendo al menos la mitad. De todas ellas, la que menos recibe reconocimiento es la tarea de ser profesor, por lo que es la que más corre el riesgo de ser desatendida (2015: 99).

Las configuraciones de la identidad profesional docente se expresan, además de en las representaciones, en las prácticas de enseñanza de los profesores. En este trabajo se definen las prácticas de enseñanza como la manera particular en que cada docente organiza y lleva a cabo la enseñanza, y comprende las actividades desarrolladas dentro del aula, las actividades de evaluación y monitoreo (dentro y fuera del aula) y las tareas de preparación previa de las clases.

En este sentido, las prácticas de enseñanza son la resultante –reconstruida– del entramado de decisiones y acciones pedagógico-didácticas que, con distintos grados de conciencia y reflexión, toman y realizan los docentes. Es decir que las prácticas de enseñanza son lo que efectivamente hacen los docentes universitarios dentro y fuera del aula, y a partir de su reconstrucción es posible inferir algunas intenciones y decisiones de los docentes. Estas inferencias no serán el reflejo del plan –en sentido amplio– de clase, ya que existe una distancia inevitable entre la planificación y su ejecución. Así, en el aula universitaria no se encuentran las

8. Esta perspectiva didáctica postula que la enseñanza no es una acción problemática en sí misma y, por tanto, no requiere ser pensada científicamente.

9. Lo que supondría mantener las cualidades básicas de cada uno de ellos: formación, status, pertenencia a un grupo y autonomía en el ejercicio profesional (Zabalza, 2002).

estrategias de enseñanza en «estado puro» pero sí aproximaciones, resultados de la práctica de los docentes en el aula.

DISEÑO METODOLÓGICO

El presente trabajo se propone indagar la relación entre la identidad profesional que brinda soporte –reflexivo o no– a las acciones y decisiones pedagógicas de los docentes con las prácticas de enseñanza que se ofrecen a los estudiantes del tramo inicial de las carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de San Martín.

Para alcanzar el objetivo planteado se realizó una investigación cualitativa que se sirvió de dos fuentes de datos: entrevistas en profundidad y observaciones de clases. De modo de tener una aproximación holística de la experiencia formativa que atraviesan los estudiantes de las carreras de Ingeniería en el primer tramo de su formación, se seleccionaron cinco materias del primer año de las carreras, una por área disciplinar de la currícula¹⁰ (Química, Matemática, Física, Biología y Sociales). La elección del momento curricular elegido responde a su relevancia para nutrir la discusión y reflexión sobre la inclusión en el nivel universitario, por tratarse del tramo que presenta mayores desafíos en este sentido.

De este conjunto de asignaturas se entrevistaron a dos de sus docentes (en la mayor parte de los casos: uno que dicta los teóricos y uno que dicta los prácticos) y se observaron sus clases, con el fin de indagar las prácticas de enseñanza implementadas por los entrevistados. En total se realizaron diez entrevistas¹¹ y fueron observadas diez clases entre teóricos y

prácticos. Las entrevistas con los docentes tuvieron por objeto mapear el contenido y peso de las percepciones, supuestos o ideas que sustentan a su práctica de enseñanza. Por ello, se seleccionaron docentes con distintos cargos y años de antigüedad. Asimismo, se observaron las clases de las mismas materias (en la mayor parte de los casos se observó a los mismos docentes entrevistados, en algunas a sus pares) para poder describir las prácticas de enseñanza que desarrollan dentro del espacio áulico.

La información de cada uno de los instrumentos se trianguló tanto para validar los resultados como para lograr una mirada comprehensiva y holística del fenómeno. Además, se realizó una triangulación de investigadores. El análisis de la información se realizó mediante un análisis temático. Se utilizó, como señalan Maxwell y Miller (2012), una estrategia que reúne tanto la categorización como la basada en la contigüidad (*contiguity-based*).

Finalmente, para la redacción de este trabajo se modificaron todos los nombres de entrevistados, así como otros datos que permitieran identificarlos (como el área de especialización o la asignatura que dictan).

RESULTADOS

En esta sección se analiza el vínculo entre las identidades profesionales docentes de los profesores universitarios y sus decisiones y prácticas pedagógico-didácticas. Para alcanzar el objetivo planteado, se estudia el vínculo de las decisiones y prácticas pedagógico-didácticas con tres dimensiones que componen la identidad profesional docente: las representaciones y conformaciones de sus identidades profesionales, los modelos de estudiantes que construyen y las concepciones que poseen sobre las prácticas de enseñanza.

La identidad profesional

En este apartado se explora la conformación de la identidad profesional de los profesores entrevistados. En este sentido, se indaga sobre sus per-

10. En esta primera etapa no se tomó el área de Informática.

11. Todas las asignaturas de la muestra y la mitad de los docentes entrevistados y observados participan desde hace siete años del Programa de Mejoramiento de la Enseñanza de la Universidad Nacional de San Martín. En el contexto de esta participación los docentes concurren a talleres de formación, reuniones y desarrollan proyectos de mejora de sus materias. Por lo tanto, una parte de los docentes entrevistados y observados vienen trabajando en el marco del Programa la Dimensión Pedagógico-didáctica y puede percibirse en ellos mayor reflexión sobre el tema, o por lo menos, vocabulario adquirido.

cepciones de los profesores respecto de su identidad profesional desde distintas dimensiones: el lugar del oficio docente en su definición profesional, las concepciones que tienen sobre la docencia y la constitución de sus biografías docentes.

(I) EL LUGAR DEL OFICIO DOCENTE

La docencia universitaria ocupa lugares diferentes en la configuración identitaria de los profesores entrevistados. Si bien, como se afirmó anteriormente, la literatura ha tendido a enfatizar el carácter borroso de la identidad profesional de los profesores universitarios, las entrevistas dibujaron un panorama heterogéneo. El lugar que el trabajo docente ocupa en la identidad profesional de los profesores entrevistados pareciera variar de acuerdo con su pertenencia a distintas comunidades disciplinares y a su inserción y escalafón en el sistema científico tecnológico.

Respecto del primer punto, puede verse que entre los docentes entrevistados aquellos más vinculados con las ciencias sociales¹² fueron quienes más enfatizaron su rol docente al indagar sobre su definición profesional. Tal vez no sea casual que estos profesores posean título docente, lo que podría estar relacionado con el modo en el que se definen profesionalmente:

Me dediqué a la docencia toda la vida, esto hace cincuenta y un años. A la docencia en la universidad hace veinte años. Por mi formación, yo soy maestra normal nacional, o sea que trabajé en todos los niveles de enseñanza y en todas las modalidades, excepto jardín, nivel inicial nunca hice (Entrevista a profesora 5).

A diferencia de ellos, los investigadores más alejados de las ciencias sociales no mencionaron a la docencia como parte de su profesión, sino que

solo se refirieron a ella cuando los interrogamos específicamente. La representación que la mayor parte de los profesores tiene sobre su identidad profesional remite a la de especialista o investigador en el área disciplinar en que se formó:

Soy físico, soy investigador en física teórica [...]. Y trabajo en física teórica y en temas de [temática de investigación], un grupo que se llama [...]. Pero sí, soy físico (Entrevista a profesor 8).

Respecto de la inserción en el sistema científico tecnológico, los entrevistados se encontraban en distintas etapas de su carrera: mientras algunos recién se iniciaban, otros se encontraban en altos escalafones del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) u otros organismos científico-tecnológicos. Asimismo, incluso entre los más formados en los campos disciplinares de su especialidad, los entrevistados poseían distintas inserciones científico-tecnológicas: algunos podrían ser considerados miembros plenos de dicho sistema, mientras que otros se encuentran en lugares más o menos periféricos.

Una lectura transversal de las entrevistas permite esbozar una primera y exploratoria hipótesis: quienes se encuentran más profundamente insertos en el sistema científico-tecnológico y poseen un escalafón mayor tienen una identidad profesional docente más débil que quienes se encuentran en sus márgenes o se encuentran en proceso de formación. Es decir que la identidad profesional docente sería más fuerte entre quienes se encuentran en las periferias del sistema científico-tecnológico (ya sea por ser novatos o por no haberse insertado plenamente)¹³ y más débil entre sus miembros plenos.

Aunque esta hipótesis requiere una mayor exploración, resulta concordante con las prioridades que establece dicho sistema. Lo anterior puede verse, por caso, en la dedicación docente de los entrevistados. Quienes tienen una mayor inserción en el sistema científico-tecnológico poseen una menor dedicación docente –en general un cargo simple–, mientras

12. No se puede perder de vista que las materias pertenecientes al área de las Ciencias Sociales son minoritarias en los planes de estudio de las carreras de Ingeniería.

13. La no inserción plena podría ser consecuencia, por ejemplo, de una inserción tardía.

que los otros dedican más horas a la tarea, e incluso se desempeñan en varias instituciones.

Con distintos énfasis y valoraciones, varios entrevistados refirieron a la convivencia entre sus responsabilidades profesionales o científico-tecnológicas y su dedicación docente, y al carácter dado, casi necesario, de esta convivencia:

La docencia es buena, pero en su justa medida. No hay que excederse (Entrevista a profesor 7).

Cuando me presenté en la Unsam para trabajar en los laboratorios de la Escuela uno tenía que hacer docencia [...] A mí me costó muchos años disfrutar en realidad de la docencia porque me quitaba tiempo para hacer el trabajo que a mí me gustaba que era hacer investigación, y en realidad te lleva mucho tiempo la docencia... entonces es un tema que a mí siempre me costó equilibrar, pese a que con las clases yo estaba super comprometida, las preparaba, las daba, la verdad es que me fue muy bien siempre con las clases, pero no era santo de mi devoción, si vos me dabas a elegir, yo me dedicaba a la investigación plena, *full time*. Ahora es como que estoy más amigada (Entrevista a profesora 3).

No, desde el 95 doy clases siempre de forma ininterrumpida y muchas veces muchas horas del día, cuando no me dedicaba a investigar, la mayor parte del día estaba dando clases, que es un poco cansador eso (Entrevista a profesor 9).

En los fragmentos que anteceden puede verse que, para muchos profesores universitarios, la docencia es un oficio para ejercer a tiempo parcial y en combinación con otras tareas. En muchos casos la representación de la docencia como un oficio de dedicación parcial se encuentra más presente entre quienes se encuentran insertos más plenamente en el sistema científico-tecnológico. Así, especialmente entre quienes se desempeñan como investigadores, la docencia pareciera ser una tarea que «amenaza» su desarrollo profesional.

Sin embargo, para otros profesores insertos en el sistema científico-tecnológico docencia e investigación son tareas complementarias:

Nos juntamos con el equipo a planificar las clases y hacer el material [...] con los que trabajamos en el mismo [espacio], cada vez que nos cruzamos aprovechamos para ajustar detalles de las clases (Entrevista a profesor 4).

Una de las características de quienes entienden las tareas de docencia y de investigación como complementarias es que las realizan en el marco del mismo equipo de trabajo. En otras palabras, cuando equipo docente y equipo de investigación se conjugan parecieran hacer sinergia en favor de la identidad profesional docente.

(II) CONCEPCIONES DE DOCENCIA

Las referencias de los entrevistados al oficio de enseñar podrían organizarse en cuatro núcleos asociados con él: los saberes disciplinares que lo sostienen, el saber sobre la explicación, el deseo de ejercerlo y la conexión con los estudiantes.

Respecto del primer punto, todos los entrevistados dieron por sentado que el conocimiento sobre la disciplina, en general, y sobre el contenido, particular, eran un requisito *sine qua non* para ser un buen docente. No obstante, desde la perspectiva de los entrevistados, el conocimiento profundo de la disciplina debía ser puesto al servicio de un tipo de transmisión diferente a la que un estudiante podría encontrar leyendo un libro o manual. En esta línea, un aspecto muy mencionado por los entrevistados¹⁴ es que la labor docente implica marcar una diferencia respecto de aquello que puede leerse en un libro:

Es un trabajo arduo, cotidiano; el espacio de aula tiene que tener un sentido, porque si voy a repetir lo que dice un libro prefiero que se vaya a su

14. Este aspecto se retomará en el apartado de prácticas de enseñanza.

casa y lea el libro, para eso la clase tiene que tener un sentido. [...] Por eso la formación pedagógica es clave (Entrevista a profesor 5).

También tiene que tener los conocimientos necesarios previos y experiencia previa en el tema, porque la experiencia es lo que hace la diferencia entre contar algo que lo leíste en un libro y algo que vivenciaste... (Entrevista a profesor 1).

En segundo orden, los profesores resaltan la importancia de saber enseñar, en general referido a explicar o contar.

Yo sé lo que quiero, como esto que te digo que me gusta dar ejemplos de la vida cotidiana, pero son cosas que por ahí a mí naturalmente no me salen, sé que es lo que quiero y lo busco. Pero tengo un tema que es que tengo poca memoria, poca memoria por ahí para este tipo de cosas, entonces busco, busco esos ganchos. Igual me han dicho que soy muy didáctica [...] [la titular] me ha mandado [a la materia del ingreso] porque te dice «Vos sos remaestra Ciruela, la manera de explicarte» (Entrevista a profesora 3).

Cuando los entrevistados remiten a las prácticas de exponer y modelizar la resolución de problemas asumen una operación sobre el contenido disciplinar: conectarlo con otros temas o con problemas de la vida cotidiana. Podría hipotetizarse que la concepción subyacente es que para enseñar hay que operar sobre los contenidos disciplinares para hacerlos accesibles e interesantes para los estudiantes. En algún sentido, podría decirse que se trata de vincular el código «esotérico» de la disciplina con el «mundano» de los estudiantes, en el sentido que le da Bernstein (1990). En esta línea puede leerse el siguiente fragmento:

Un buen docente es el que intenta resolver este conflicto o esta tensión entre quien está ahí sentado y uno mismo como lugar de saber, como lugar de poder. La labor docente es tratar de acortar la distancia y poner el conocimiento en un lugar más accesible (Entrevista a profesor 6).

Un tercer elemento a destacar es que los entrevistados señalan la importancia de desear ejercer la docencia, a los fines de transmitir algo de esa «pasión» por el conocimiento a los estudiantes.

La entrega, la generosidad, la pasión... [...] Tener claro qué es lo que vos querés y creo que si estás ahí porque querés eso lo transmitís. Transmitir el placer por el conocimiento (Entrevista a profesor 5).

Para mí la docencia es: pasión, desafío y placer... [...] hay muchos [profesionales de su especialidad] que somos más investigadores... que también buscamos generar productos, pero amamos el proceso de generarlo, investigarlo, de estar absolutamente seguros... de buscar todos los posibles riesgos que tenga ese producto, buscar cómo modificar. [...] [Esas características busco transmitir a mis estudiantes], generar hipótesis, hacerse preguntas, disfrutar el proceso... (Entrevista a profesor 4).

En sus relatos la docencia aparece como un oficio que recuerdan haber disfrutado en actividades no institucionalizadas o en situaciones lúdicas durante la infancia o adolescencia (este tema es analizado en la siguiente dimensión).

(III) LAS BIOGRAFÍAS DOCENTES

Como es bien sabido en el campo pedagógico, la formación docente es un proceso de larga duración que comienza con la biografía escolar, se consolida con la formación inicial y continúa en la socialización profesional. Sin embargo, estas etapas no siempre se dan de manera sucesiva: muchas biografías de profesores muestran solapamientos y recurrencias. En el caso de los profesores universitarios, la biografía escolar pareciera estar ubicada en su tránsito como estudiantes en la universidad. En esta instancia, los docentes afirman haber observado enseñar a sus modelos y pares más avanzados.

Sin embargo, varios de los entrevistados se remiten a otras experiencias no institucionalizadas que los formaron como docentes o desperta-

ron o confirmaron su interés en el oficio. Así, algunas de las situaciones significativas en las biografías de los entrevistados fueron sus experiencias enseñando a pares o dando clases particulares:

A mí me dio mucha cancha dar clases particulares, yo para ganarme la vida y poder cursar [...] daba clases particulares [...]; era fantástico para mí, eso me dio cancha de lo que era cómo encarar una enseñanza de algo, igual era uno a uno (Entrevista a profesor 3).

[...] desde chico siempre explicaba, entonces digamos que surgió naturalmente, todo lo que tuviera que ver con números y conceptos abstractos lo explicaba. Desde que hice el curso de ingreso a la escuela media, les explicaba a mis compañeros (Entrevista a profesor 7).

Sin embargo, en ausencia de una formación inicial como docentes, la socialización profesional (es decir, incorporarse en un equipo como auxiliares) es la siguiente etapa.¹⁵ Es en esta instancia en la que afirman haberse hecho de sus primeras armas como docentes y donde predomina la observación de otros más experimentados en el oficio. De hecho, varios de los docentes entrevistados señalaron que es en esta etapa en la que identificaron modelos docentes o estilos de docencia que emular.

[Aprendí] observando cómo daba ella las clases, las clases teóricas [...] Presenciando todas las clases: qué se daba, cómo lo daba, cómo lo preparaba, cómo lo transmitía, igual ella tiene su estilo y yo tengo el mío (Entrevista a profesor 3).

[...] fui aprendiendo durante esa primera materia que estuve [...] miraba las clases y fui incorporando cositas de los distintos docentes que daban las clases, para bien o para mal (Entrevista a profesor 1).

En otros casos, actores como el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza aparecen operando como modelizadores o inspiradores de prácticas, así como espacio de formación y reflexión pedagógico-didáctica.

[...] aprendí a dar clase cuando comencé como ayudante, ahí observaba a los docentes a cargo dar clase... Después empezamos a trabajar con el Programa de Mejora[miento] de la Enseñanza, y empezamos a participar de todos los cursos, reuniones y espacios de formación (Entrevista a profesor 4).

Si bien no todos afirman poder o desear «emular» a estos docentes, sí consideran a la docencia como un oficio que se aprende al ver cómo lo hacen otros. Lo anterior podría tener implicancias cuando se considera que los modelos pedagógicos a los que refieren no necesariamente aspiran a ser modelizadores de prácticas de enseñanza. De esta manera, el proceso de formación de los entrevistados pareciera producirse con un bajo grado de institucionalidad, con una baja intencionalidad pedagógica y en un marco de escasa formación pedagógica.

Sumado a lo anterior, en general los entrevistados consideran que aprendieron a ser docentes haciendo. Mientras para algunos esta inmersión es la manera «natural» de aprender el oficio, otros reparan en su falta de formación pedagógica:

Yo no tuve formación docente. Fui aprendiendo a dar clases en la medida que daba clases y me las fui arreglando para cada día ir diciendo las cosas lo más claras posibles (Entrevista a profesor 2).

Sí, es verdad que falta algo así en general, lo aprendí con la experiencia de ser docente, pero por lo menos en la [universidad de origen] falta algo de eso. [...] Eso, yo creo que lo fui aprendiendo con la práctica y copiando, y ese tipo de cosas así, y viendo después en la práctica qué funciona mejor que otras cosas. Al principio para uno es lo más convencional posible que vea, resolver ejercicios, tratar... pero después sí poder probar otras cosas, pero todavía no lo hacés en el sentido de que no recibís ninguna materia o algo pedagógico... (Entrevista a profesor 8).

15. Como ya fue mencionado, solamente los dos docentes pertenecientes al área de Ciencias Sociales tuvieron formación formal como docentes.

Así, a los golpes (Entrevista a profesor 10).

Resultan de especial interés las referencias, por un lado, a lo natural y a lo instintivo y, por otro, al ensayo y error. Más allá de en qué medida los profesores entrevistados se consideran faltos de formación pedagógica, quienes refieren al proceso como natural o instintivo parecieran partir del supuesto de que existe cierta disposición innata hacia el oficio docente. Del otro lado, la referencia al ensayo y al error podría estar apuntando hacia el modo en que los entrevistados conciben el aprendizaje.

Los modelos de estudiantado y su vínculo con las prácticas pedagógicas

La intención de este apartado es acercarse, a partir de diversos indicios del discurso y de la práctica de los docentes entrevistados y observados, al modelo o los modelos –explícito(s) o no– construidos por los docentes sobre los destinatarios de su enseñanza (los estudiantes) y analizar el modo en que dialogan con –y constituyen– las decisiones y prácticas pedagógico-didácticas.

Los modelos que los docentes entrevistados construyen sobre los destinatarios de la enseñanza tienen diversos grados de explicitación, reflexión, coherencia y anclaje en un cuerpo sistemático de saberes. Una lectura transversal de las entrevistas puede dar cuenta que suelen ser construcciones no acabadas que, aunque aspiren, en muchos casos, a definiciones globales y categóricas, poseen fisuras y contradicciones en los propios saberes, concepciones, percepciones y posicionamientos que las constituyen. Más allá de los problemas de delimitación intrínsecos de los modelos, los vínculos que realizan los docentes entre las características, concepciones y principios que los delimitan y sus decisiones y prácticas de enseñanza dan cuenta de que los primeros tienen algún tipo de implicancias sobre sus decisiones y prácticas.

Los modelos delimitan, jerarquizan y vinculan características cualitativas atribuidas a los estudiantes en relación con la concepción que cada docente tiene de qué implica y cómo debería ser un estudiante universi-

tario –específicamente, de los primeros años–. Para todos los docentes, por similitud o por contraste, esta concepción se vincula fuertemente con la propia experiencia de los docentes como estudiantes; experiencia que suele ser borrosa y, en términos generales, exitosa. Al mismo tiempo, suele remitir a experiencias formativas en otros campos disciplinares de los que se está formando a los estudiantes.

En líneas generales, la modelización de las características cualitativas del estudiantado está cruzada por la noción de «heterogeneidad», que se vincula con la posibilidad –o no– de «llegar a todos por igual». Al remitir al concepto de «heterogeneidad» los docentes lo operacionalizan, por lo menos, a partir de alguno de los siguientes aspectos: (i) conocimientos previos; (ii) estrategias y ritmos de aprendizaje; (iii) condiciones materiales de vida y de aprendizaje; y (iv) características de la personalidad.

La heterogeneidad en los conocimientos previos se delimita de dos formas: como un estado dentro de un proceso cambiante y como un estado que tiende a permanecer en el tiempo con bajo grado de variabilidad. Dentro del primer tipo de delimitación, la heterogeneidad de conocimientos previos se percibe como un desafío para el docente plausible de intervención. Si bien en muchos casos los docentes manifiestan no contar con los recursos –por lo menos disponibles de modo consciente– para actuar pedagógicamente sobre esa heterogeneidad, reconocen que esos recursos existen, que necesitan acceder a ellos y que pueden intervenir y modificar el estado de conocimiento de los estudiantes. Podría decirse que conciben que el estado de la heterogeneidad se puede modificar con acciones pedagógico-didácticas.

[...] tenés un grupo mucho más heterogéneo [...] ahí fue un desafío tremendo, ahí nos vino bien este Proyecto de Mejora[miento] de la Enseñanza para poder empezar a incorporar herramientas que no tuvieran que ver no tanto con lo académico, porque lo académico uno ya lo sabe transmitir, sino con la parte más pedagógica, viste... Y eso fue como que lo más probable es que un profesor esas herramientas las tenga, nosotros estábamos... durante toda mi carrera a mí me dieron clase investigadores... que te transmiten conceptos y te hablan a la par como si le estuvieran hablando a sus becarios y vos tomás esa información así, hay profesores que te podían

transmitir mejor o peor los conceptos pero, bueno, lo que no te podían transmitir bien vos te lo arreglabas investigando por tu lado y leyendo quinientos libros y acá las carreras... pero [es] distinto... ahí tuvimos que cambiar mucho, la materia [...] fue cambiando a través de los años con este proyecto muchísimo pero porque fuimos nosotros encarando las cosas de distinta manera... (Entrevista a profesor 3).

En el segundo tipo de delimitación, que en nuestro universo tuvo mayor recurrencia, la heterogeneidad se reconoce, pero se entiende como algo dado, como un estado medianamente estable, en donde el docente tiene un bajo margen de acción.

[El] desafío de la homogeneidad de los conocimientos previos es muy grande, la clase te la llevan los de adelante [...] más extrovertidos, que contestan, que no tienen miedo al error [...] pero hay toda una parte de gente o que tienen una formación muy escasa o que también la personalidad hace que sean mucho más introvertidos [...] que la clase no te la lleven los cinco o seis que contestan todos es muy difícil... Lo ideal sería llegar a todos por igual (Entrevista a profesor 1).

Hay diferentes grupos de estudiantes: los que van a aprobar hagan lo que hagan, los que no van a aprobar hagan lo que hagan, y los que están en el medio que son la mayoría. Entonces, uno labura para eso, para todos, pero el desafío docente está ahí, en tratar de ayudarlos a los que sí pueden aprobar, que en este momento no pero sí van a poder aprobar (Entrevista a profesor 2).

El modo en que los docentes delimitan la heterogeneidad y, en consecuencia, las posibilidades de acción que poseen sobre ella, tienen implicancias directas en sus prácticas y decisiones pedagógico-didácticas: desde el modo en que piensan sus intervenciones, hasta las metas de logro que se proponen alcanzar y los resultados que esperan que sus estudiantes tengan.

En cuanto a los contenidos sobre los que identifican los déficits, la mayor parte de los docentes los vinculan con las «bases de matemática», la comprensión lectora y la capacidad para la resolución de problemas.

Con relación al reconocimiento y análisis que realizan los docentes entrevistados sobre la heterogeneidad en las estrategias y ritmos de aprendizaje pueden delimitarse dos grupos. Por un lado, se encuentran los docentes que reconocen e indagan sobre la existencia de diversas estrategias y ritmos de aprendizaje e implementan acciones para potenciar los aprendizajes de sus estudiantes en el contexto de su propia materia.

[...] a los ayudantes nuevos lo primero que les digo es que no todos los estudiantes aprenden por igual... que hay que ver cómo aprenden y en función de ello ver cómo enseñarles (Entrevista a profesor 4).

Ayudarlos a estudiar, porque ellos otro desafío que tienen cuando entran a la universidad es que no saben estudiar, eso también se aprende; no se aprenden solo conocimientos, tienen que aprender también a estudiar [...] saber cómo estudiar, sí, es un punto. Si vos me preguntás ¿principales dificultades?, encontrar un buen método para estudiar, esa puede ser una... (Entrevista a profesor 2).

En el relato de este grupo de docentes se entiende la heterogeneidad como intrínseca a cualquier grupo de estudiantes, pero reconocen que por tratarse de materias de primer año existen particularidades respecto a la necesidad de orientar a los estudiantes sobre qué implica ser un estudiante universitario y, en este sentido, aprender en la universidad. En algunos casos, creen que es responsabilidad de una materia de primer año ayudarlos a adquirir buenos hábitos y estrategias de estudio, y lo plantean como objetivo vertebrador de la materia.

Por otro lado, el segundo grupo de docentes identifica la existencia de la heterogeneidad asociándola principalmente a un déficit. Esta falta remite al desconocimiento de las prácticas de lo que se puede denominar «el oficio de estudiante». En este sentido, estas prácticas no se reconocen como enseñables, pero sí como necesarias para transitar exitosamente la formación.

Tomamos final ahora y para muchos era el primer final de su vida, es muy fuerte [...] no saben administrar los tiempos, no saben resolver un

examen, algunos se ponen nerviosos. [...] el método de estudio no lo tienen incorporado [...] les decimos que se junten, que vayan a la biblioteca [...] uno no sabe si lo hacen (Entrevista a profesor 1).

En esta línea, algunos profesores reconocen ciertas particularidades de los estudiantes del primer tramo de la carrera, pero asumen que ellos son los responsables sobre su propio aprendizaje, rendimiento y trayectoria.

La verdad que no hay un espacio para reorientarlos y no sé qué. La materia tiene un ritmo y no se da ese lugar para reorientar y qué sé yo. Ellos tienen que ir haciéndolo, y bueno, ya son grandes también, tienen que empezar a ver ellos qué hacen con lo que están haciendo (Entrevista a profesor 9).

Finalmente, y sobre la base de lo antedicho, podría hipotetizarse que lo que subyace a estas posiciones son los supuestos que delimitan qué puede ser enseñable y qué debe ser enseñado a los estudiantes universitarios.

Asimismo, los docentes entrevistados identifican que las diferentes condiciones materiales de vida –entre los propios estudiantes y con su propia experiencia como estudiante– tienen algún tipo de vínculo con las condiciones de aprendizaje. Es así que esbozan hipótesis respecto de las diferencias entre los turnos mañana y noche o entre los estudiantes que tienen familia a cargo y trabajo o no, o entre los estudiantes pertenecientes a distintas franjas etarias,¹⁶ o entre los estudiantes de licenciaturas e ingenierías y los estudiantes de las tecnicaturas. En general, discursivamente, se producen alianzas entre las distintas categorías de clasificación construyendo algo parecido a dos modelos de estudiantes: por un lado, los jóvenes sin familia a cargo ni trabajo que cursan por la mañana; por el otro, los mayores con familia a cargo y trabajo que cursan por la noche. En líneas generales, se identifica el primer modelo con alta disponibilidad de tiempo para el estudio y con una práctica de estudio continuada; el segundo modelo se lo asocia con baja disponibilidad de tiempo para el estudio por alta carga de tareas extraacadémicas

16. Esto se vincula a la cantidad de años que hace que los estudiantes terminaron la escuela secundaria

y con una práctica de estudio discontinua. En este sentido, una hipótesis potente entre algunos de los docentes es que estas condiciones impactan en el rendimiento de los estudiantes: en consecuencia, el primer modelo se asocia con mejor rendimiento académico que el segundo. Así, la hipótesis vincula el rendimiento con la disponibilidad y disposición (entendido como vocación y compromiso con el estudio), así como con los conocimientos previos y las buenas estrategias de estudio. Al combinarse estos modelos con el tipo de carrera elegida, se asocian las características e implicancias del primer modelo a las carreras de grado y las del segundo a las de pregrado.

Estas combinaciones y asociaciones no son estancas y, en la mayor parte de los discursos de los profesores, no se sostienen los modelos¹⁷ ni las implicancias¹⁸ al indagar con mayor profundidad. No obstante, con distinto grado de clarificación y reflexividad estas asociaciones parecen sostener sus decisiones pedagógico-didácticas.

A la mañana son más homogéneos que a la noche [...] a la mañana los que siguen las licenciaturas es un tema que son parejos, a la noche son más heterogéneos. [En] las tecnicaturas son muy heterogéneos en edad y en formación [...] tenés que trabajar mucho dándoles entusiasmo [...] tratamos a ayudarlos a adquirir métodos de estudio, no tienen ni métodos de estudio (Entrevista a profesor 3).

[...] yo he estado en diferentes turnos y por ahí en el turno noche sí se nota más que por ahí son estudiantes que están trabajando, que son un poco más grandes, por ahí no todos tienen el mismo tiempo que un alumno que viene a la mañana que por ahí está dedicado a estudiar, esa es la diferencia que ves. Pero después con empeño y dedicación salen adelante (Entrevista a profesor 9).

17. Por ejemplo, las carreras de grado se dictan en todos los turnos al igual que las de pregrado.

18. Por ejemplo, es generalizada la opinión negativa sobre las estrategias de estudio que «traen» los estudiantes del secundario o la «falta» de hábitos de estudio.

Sin embargo, parece haber en algunos casos una valoración diferencial sobre estos modelos, en los que se rescata el esfuerzo del segundo modelo por sobre el primero:

[...] los estudiantes que trabajan tienen un compromiso diferente (Entrevista a profesor 6).

La construcción de estos modelos se relaciona, en mayor o menor medida, con su propia biografía como estudiantes universitarios. La mayor parte de los entrevistados estudió carreras de grado diferentes a las carreras que están cursando sus estudiantes y en otras instituciones. En muchos casos fueron estudiantes de tiempo completo durante su formación de grado. En este sentido, al contrastar su propia experiencia como estudiantes con la de sus alumnos se evidencia el modo en que vinculan las condiciones materiales de vida con las condiciones de aprendizaje.

Lo que pasa es que [...] nosotros vivíamos ahí adentro, era nuestra vida, estábamos todo el día dentro de la facultad, teníamos laboratorio a la mañana, a la noche, en el medio te juntabas en la biblioteca a estudiar. Creo que esta población de estudiantes en Unsam es distinta en ese sentido: vienen, cursan y se van. Entonces, eso, si tenés una metodología de estudio está bien, muy buena, no sé si la tienen; nosotros les decimos que lo hagan, que vengan y que se junten y después vengan a las clases de apoyo, pero bueno [...] A ver, yo estudié [...] en una situación que era particular porque estás todo el día en la facultad, y bueno, en el tiempo libre te juntás a estudiar, cosas así, y no era tan paternalista el sistema, «Bueno, estudien tal cosa». Después vi clases en Estados Unidos y era muy asistido el aprendizaje también [...] la Unsam, que es algo intermedio, está tratando de que no sea tan dejado al azar los pibes, que se arreglen [...] porque la [institución en la que hizo el grado] es particular porque si bien el sistema es más «aprendé solo», todos los docentes están ahí todo el tiempo porque hacen investigación ahí, sabés que te los cruzás en el pasillo, les preguntás algo, además estás ahí todo el tiempo y estudiás con tus compañeros, entonces, como que hay un ambiente que

es en cierta forma como estar en tu casa y aprendés en tu casa y bueno... [...] No sé qué es lo mejor, no sé si está bueno, qué está mejor... (Entrevista a profesor 1).

Durante la carrera, la [institución en la que hizo el grado] tiene la particularidad de que es muy exigente y muy elitista con respecto al tema horarios de cursada, o sea, vos no podés ocupar todas las tardes o todas las mañanas, hay una carga horaria muy pesada [...] durante toda mi carrera a mí me dieron clases investigadores que te transmiten conceptos y te hablan a la par como si estuvieran hablando a sus becarios, y vos tomás esa información así; hay profesores que te podían transmitir mejor o peor los conceptos, pero lo que no te podían transmitir bien vos te arreglabas investigando por tu lado y leyendo quinientos libros. Y acá las carreras y las licenciaturas son así también, pero para las tecnicaturas es distinto (Entrevista a profesor 3).

Por último, gran parte de los docentes entrevistados identifican que la heterogeneidad del grupo de estudiantes al que le enseñan se vincula con características de la personalidad. En muchos casos, la única forma que ellos creen tener para saber si sus estudiantes comprenden (o no) los contenidos de sus clases es la participación oral, voluntaria y activa.¹⁹ Muchos de los entrevistados vinculan la participación con características de la personalidad o de carácter. Así, según la percepción de estos docentes, la heterogeneidad de las características de la personalidad incidiría en el ritmo y, hasta, en el estilo de la clase:

[...] la clase te la llevan los de adelante [...] más extrovertidos, que contestan, que no tienen miedo al error [...] pero hay toda una parte de gente o que tienen una formación muy escasa o que también la personalidad hace que sean mucho más introvertidos [...] que la clase no te la lleven los cinco o seis que contestan todos es muy difícil... Lo ideal sería llegar a todos por igual... (Entrevista a profesor 1).

19. Este tema se desarrollará en el apartado de prácticas de enseñanza.

[...] el desafío es este, que son tantos, que si los tantos son justo todos muy curiosos, te están preguntando muy curiosos, por ahí te retrasan un poco y hacen que vos tengas que ir a otro ritmo y demás (Entrevista a profesor 9).

Así, sobre esas características la mayor parte de los docentes sostiene que no puede intervenir. Lo que parece estar en su horizonte de posibilidad de acción es, por un lado, «brindar confianza» a sus estudiantes, generar un espacio en el que se animen a participar. Por el otro, generar estrategias o acciones que los interesen, que los atraigan o entusiasmen.

Las prácticas de enseñanza

Las concepciones, percepciones, supuestos e ideas que los docentes tienen sobre la enseñanza universitaria, sus tareas y responsabilidades como docentes y sus estudiantes impregnan las prácticas de enseñanza que desarrollan. Como se manifestó anteriormente, estas prácticas se componen de las actividades de enseñanza que realizan en las clases, de las actividades de evaluación y monitoreo, y de las tareas de planificación previa. En este marco, este apartado pretende describir y analizar dichas prácticas, a partir del discurso de los docentes entrevistados y de las clases observadas.

Todas las asignaturas analizadas organizan su cursada en dos estilos de clases: teóricos y prácticos. Los dos estilos de clase difieren en dos aspectos centrales: el perfil del docente que se encuentra a cargo del espacio curricular y el tipo de actividades que se realizan. En este sentido, los teóricos suelen estar a cargo de profesores con mayor antigüedad docente –y en general, también, de especialista/investigador en el campo disciplinar– que introducen los contenidos de la materia, mientras los prácticos suelen estar a cargo de docentes de menos antigüedad y más baja jerarquía que guían la ejercitación sobre los contenidos enseñados en el teórico. En cuanto a las actividades de enseñanza que se realizan en el aula, priman dos: la exposición y la modelización de resolución de problemas. En la mayor parte de las observaciones se hizo evidente que,

en líneas generales, la exposición suele primar en los teóricos y la modelización de resolución de problemas en los prácticos, a pesar de que en algunas clases teóricas aparecen momentos de modelización de resolución de problemas.

La exposición, en tanto práctica de enseñanza, se concreta de distinto modo según cada docente. Algunos pocos, al hacer uso de la exposición, abren el juego para la intervención de los estudiantes con preguntas que llevan a la reflexión, y lo potencian esperando a que respondan y sin dar una respuesta conclusiva hasta que haya varios intentos por parte de los estudiantes. Así, la convierten en una exposición dialogada en sentido estricto. Sin embargo, en muchos casos, la exposición se desarrolla con pocas preguntas, algunas de ellas retóricas, sin esperar la respuesta de los estudiantes o tomando en consideración solo a los pocos estudiantes que participan (entre cinco y diez de manera recurrente en clases de ochenta estudiantes aproximadamente).

Al hablar sobre la exposición y su preparación, los docentes hacen referencia a cómo la entienden, al modo en que la planifican y a los recursos que utilizan:

Decir las cosas distinto, buscar anécdotas o metáforas, explicar las cosas de la mejor forma posible (Entrevista a profesor 2).

Yo uso un poco el PowerPoint para que esté, pero después voy al pizarrón [...] el PowerPoint está todo ahí [...] con la tiza vas hablando, vas escribiendo lo que vas hablando, bajás un poco la velocidad y podés resaltar (Entrevista a profesor 1).

Ya casi no preparo demasiado porque estoy en esta materia hace muchos años. Lo que trato de hacer, lo que ya hice, es revisar los libros para ver esencialmente la nomenclatura que usan y después trato de yo armarme el tema que quiero dar pero diciéndolo con mis palabras (Entrevista a profesor 7).

Puede observarse que al hablar de la planificación de las clases los docentes hacen referencia básicamente a la preparación de la exposición.

No hay menciones a las actividades que se les podrían proponer a los estudiantes, las competencias que podrían desarrollarse ni los contenidos que se podrían impartir.

También, aparecen los recursos utilizados (el pizarrón y una presentación en PowerPoint). Estas prácticas están alineadas con su concepción de la docencia como tarea vinculada con «explicar lo mejor posible» y modelizar la resolución de problemas. Se podría hipotetizar que, para los docentes, «preparar los recursos» implica planificar la clase o la exposición, así como su orden y presentación.

Tal como fue mencionado, lo que aparece fuertemente en las entrevistas de los docentes es la importancia de lograr que la clase se diferencie de aquello que se puede leer en un libro. Aparentemente, esta diferenciación estaría dada por la posibilidad de expresar los contenidos con sus propias palabras, de elegir los ejemplos adecuados y de relacionarlos con la vida cotidiana. A diferencia del libro, en la explicación del docente habría un esfuerzo de traducción del conocimiento disciplinar y de acercamiento al punto de partida o el contexto de los estudiantes. Asimismo, habría un intento de interesar, atraer o entusiasmar a los estudiantes en el contenido. La mayor parte de los docentes entrevistados supone que este interés se genera a partir de la incorporación de ejemplos de la vida cotidiana; en otros casos, a partir de ejemplos de temas relacionados con los campos de ejercicio profesional futuro de los estudiantes; y, por último, en el menor de los casos, a partir de actividades que sean intrínsecamente interesantes y desafiantes dentro del propio contenido que se está enseñando.

En el primero de los casos, el supuesto que subyace es que los estudiantes se interesan más por el aprendizaje si los problemas o ejemplos se basan en actividades o situaciones por ellos conocidas. La idea de fondo es mostrar que la ciencia sirve para analizar cualquier situación. En el segundo caso, el supuesto es que los estudiantes están esperando vincularse desde un principio con las temáticas o problemáticas con las que trabajan las identidades profesionales para las que se están formando. La idea es que los estudiantes tienen supuestos sobre los desempeños de los profesionales de las carreras en las que ellos se inscriben y que pensar en esas temáticas moviliza y potencia su participación e, incluso, el apren-

dizaje.²⁰ En el tercer caso, se plantea el trabajo continuo sobre las actividades y materiales de enseñanza. El supuesto que sostiene esta posición es que deben enriquecerse las actividades y materiales de trabajo sobre el contenido disciplinar y desafiar los preconceptos de lo que los estudiantes creen que es la enseñanza universitaria y los límites de qué actividades se pueden ofrecer y materiales utilizar para aprender un contenido. Si la actividad o el material es indicado para aprender profundamente el contenido, piensan, hay que probarlo.

En cuanto a la modelización de la resolución de problemas, a partir de las observaciones, las dificultades parecerían presentarse cuando el docente no conoce a fondo los detalles de la situación que debe modelizar, ya sea porque no ha planificado previamente la clase o por falta de intercambio con el docente de los teóricos sobre lo visto.

Les pregunta qué puede hacer, cuando los estudiantes le dicen algo errado les sigue preguntando, aunque les dice que «mandan fruta». Les muestra dónde está el error. Pregunta quiénes lo resolvieron (4) y sigue resolviendo. Se queda pensando y señala que está mal el ejercicio, un estudiante dice que en facebook dijeron que cambiara un número y avanza con eso (Observación materia área de Matemática)

Una arista esencial de las prácticas de enseñanza es la evaluación y el monitoreo.²¹ Entre los docentes entrevistados, algunos recurren a la realización de preguntas a los estudiantes como modo de monitoreo del apren-

20. En este sentido, cabe la inclusión de dos preguntas sobre las que la línea de investigación se encuentra trabajando: en primer lugar, si los docentes de las materias (sobre todo de primer año) saben qué perfiles profesionales están formando y qué implicancias y desarrollos tienen cada uno de ellos en el campo profesional; en segundo lugar, si los estudiantes poseen este conocimiento y qué tan cercanos o lejanos están respecto del real desarrollo de dichas profesiones.

21. Desde una perspectiva pedagógico-didáctica se entiende que la evaluación está presente a lo largo de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje y que, de hecho, la evaluación formativa permite a los docentes monitorear el aprendizaje de los estudiantes para tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza mientras todavía se está desarrollando (Pérez Juste y García Ramos, 1989).

dizaje y otros prestan atención a las consultas que los estudiantes hacen para indagar su comprensión. De cualquier modo, en la gran mayoría de los casos, el monitoreo de la comprensión depende de la participación oral, voluntaria y activa de los estudiantes (ya sea haciendo preguntas o respondiéndolas).

Sí, siempre hay diferencia. Son ochenta o setenta personas, por supuesto no los tengo identificados a todos, identifico a algunos, los que me preguntan es obvio que me están siguiendo, y después hay otros que son más tímidos y vos no podés saber hasta qué punto entienden o no, o por ahí entienden más que los otros y no preguntan nada. No tenés un registro exacto de eso, no, eso no lo podés registrar exactamente. Muchas veces estos que te preguntan por ahí en un examen no rinden tan bien, aunque te parezca raro, por ahí porque en el momento del examen tienen alguna dificultad, pero en la clase te siguen. Por eso, la gente que te sigue en la clase no siempre es un buen parámetro de que va a aprobar o no. Algunos sí (Entrevista a profesor 9).

En muchos casos los docentes vinculan esta participación con características de la personalidad de los estudiantes sobre las que sostienen que no pueden intervenir. Sin embargo, en algunos casos reconocen que pueden «brindar confianza» a sus estudiantes y generar un espacio en el que se animen a participar.

[...] es inevitable que sea un shock para ellos, puede ser un shock positivo o un shock negativo... yo creo que mis estudiantes, les haces un gestito de no te preocupes y te agradecen... [...] lo re valoran [...] sin bajar el nivel necesariamente, evaluando de la misma manera (Entrevista a profesor 1).

Algunos vienen pensando en algo que la universidad es, y con temor, y nosotros tratamos de tutearlos, llamarlos por el nombre y bajarlos a tierra. [...] Está muy puesto esto en la idea de la capacidad individual innata: vienen a definirse si yo puedo o no puedo. Es muy propio de la educación positivista que es un rasgo de la educación secundaria (Entrevista a profesor 6).

Sin la participación oral, activa y voluntaria, la única instancia de monitoreo que queda es el examen parcial, como lo reconocen varios docentes. Es decir, que la materia avanza y se complejiza durante casi medio cuatrimestre sin conocimiento sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo:

En el aula es difícil porque siempre hablan los mismos... es difícil llegar a todos [...] queda el momento del parcial... no tenemos otra herramienta, no usamos otra herramienta... (Entrevista a profesor 1).

Este entramado de monitoreo y evaluación hace peligrar la inclusión efectiva de los grupos de estudiantes más vulnerables. En este sentido, entre los docentes entrevistados hay algunos que se preguntan por el modo de intervenir, a partir de sus prácticas de enseñanza, en las diversas heterogeneidades con el fin de propiciar experiencias que combinen estrategias que tiendan a compensar y a enseñar y desarrollar nuevos saberes, habilidades y disposiciones.

El turno de la noche es distinto al turno de la mañana. Entonces empezamos a incorporar, por ejemplo, igual lo hicimos con ambas materias, parcialitos semanales... si ahora cambió para una materia y para la otra porque fue evolucionando todo, las dos materias fueron evolucionando, primero eran parcialitos semanales, les dábamos un *multiple choice*, entonces obligábamos a los chicos que estudiaran la teórica anterior, entonces apenas entrábamos hacíamos el trabajo práctico, resolvíamos las preguntas del trabajo práctico para que ellos se sacaran todas las dudas, y hacían el parcialito, y eso los obligaba a seguir el tema, y con ese parcialito, a los que les iba bien, si se sacaban 7 o más tenían la posibilidad de promocionar la materia, esto es en CPU. Anduvimos bien con eso, el problema era que a los que les iba bien promocionaban la materia, y chau, pero eso también desmoralizaba mucho a los que no les iba bien, que encima de rendir los parcialitos tenían que rendir el parcial (Entrevista a profesor 3).

En este relato se evidencia el proceso de experimentación de distintas prácticas de enseñanza acompañadas por un proceso de reflexión conjunta del equipo docente.

Por último, algunos de los docentes entrevistados consideran que parte de sus responsabilidades como docentes del primer tramo de las carreras es transmitir lo que Perrenoud (2006) denomina el «oficio de alumno». Lo hacen orientando a los estudiantes en clase tanto en lo que significa ser un estudiante universitario y el modo de acercarse al aprendizaje de una asignatura, como también brindando consejos sobre actividades que podrían facilitar la aprobación.

También dice que de los ejercicios de la guía van a resolver los que dicen «para resolver en clase». El resto son para hacer en sus casas y discutirlos en clase. Les dice que aprovechen a hacerlos en sus casas para tener consultas para la clase. Finalmente, les dice que van a dedicar dos horas a los teóricos y dos a los prácticos. La docente ayudante les dice que al resolver las preguntas teóricas de la guía es un modo de hacer un resumen de la clase. La docente les dice que la guía de trabajos prácticos los ayuda a saber qué es lo importante, qué es lo que a ellos les interesa (Observación materia área de Biología).

El fragmento anterior es de una de las primeras clases del cuatrimestre y muestra cómo los docentes explicitan el modo de organización de la materia, el sentido de la guía de trabajos, brindan consejos, etc. En definitiva, intentan dar herramientas a los estudiantes que menos conocimiento tienen sobre la vida universitaria y la práctica académica.

REFLEXIONES FINALES

El presente trabajo indagó sobre la relación entre la identidad profesional que brinda soporte –reflexivo o no– a las acciones y decisiones pedagógicas de los docentes y las prácticas de enseñanza que se ofrecen a los estudiantes del tramo inicial de las carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de San Martín. Si bien la naturaleza de dicha relación se encuentra todavía en proceso de exploración, el estudio permitió arrojar luz sobre algunos de los modos en los que la identidad profesional de los docentes se materializa en prácticas de enseñanza que contribuyen o no a la inclusión efectiva de sus estudiantes.

Luego de la lectura del material de campo se desprenden algunas líneas de cierre y nuevas aperturas respecto del vínculo entre el entramado que configuran las identidades profesionales docentes de los profesores universitarios –a partir de las representaciones y conformaciones de sus identidades profesionales, los modelos de estudiantes que construyen y las concepciones que poseen sobre las prácticas de enseñanza– y sus decisiones y prácticas pedagógico-didácticas.

Un primer aspecto saliente del trabajo es la heterogeneidad de configuraciones de la identidad profesional identificadas, especialmente en lo que hace al lugar y concepción sobre el oficio docente. Lo anterior complejiza la mirada de la literatura internacional, que reconoce una identidad profesional borrosa con un menor peso del oficio docente.

Este aspecto debe ser interpretado en función de la heterogénea relación con el sistema científico-tecnológico que se encontró entre los docentes entrevistados. En pocas palabras, no todos los profesores universitarios tienen a la investigación como su oficio principal. La hipótesis exploratoria esbozada –la identidad profesional docente sería más fuerte entre quienes se encuentran en las periferias del sistema científico-tecnológico (ya sea por ser novatos o por no haberse insertado plenamente) y más débil entre sus miembros plenos– invita a ser explorada a los fines de comprender este fenómeno en mayor profundidad.

También la heterogeneidad pareciera ser lo que predomina al indagar sus concepciones sobre el oficio docente, la enseñanza, el aprendizaje y los destinatarios de su enseñanza. En las palabras de los entrevistados parecieran convivir, a modo de capas geológicas, concepciones correspondientes con una matriz universitaria elitista con otras más ligadas a la inclusión. En este sentido, se observa que el paradigma de la inclusión es sintetizado por los docentes con sus concepciones preexistentes, dando lugar a una amalgama de representaciones que no necesariamente conforman un conjunto coherente. Lo anterior es consecuente con la larga tradición de estudios sobre el pensamiento del profesor que caracterizan sus representaciones como poco precisas, incompletas y poco coherentes.

Aquí cabe mencionar el potencial impacto de los dispositivos de formación y acompañamiento que proliferaron en el sistema universitario en los últimos quince años. En particular, la intervención del Progra-

ma de Mejoramiento de la Enseñanza pareciera haber tenido un efecto sobre la configuración de las identidades profesionales de los docentes entrevistados.

En esta línea, desde que la inclusión comienza a ponerse sobre el tapete en las discusiones sobre la pedagogía universitaria, los docentes fueron sometidos a distintas intervenciones pedagógico-didácticas, sobre todo en los tramos iniciales de las carreras. Lo anterior pareciera haber tenido un impacto sobre las representaciones de los profesores entrevistados, que no necesariamente se ha traducido en una modificación o enriquecimiento de las prácticas de enseñanza. En este punto cabe formular distintas hipótesis: por un lado, que las intervenciones permiten quebrar algunas representaciones, pero no necesariamente operan sobre el tipo de saber y recursos que los docentes necesitan para traducirlas en prácticas de enseñanza concretas; por otro lado, podría tratarse de una cuestión de temporalidades distintas en lo que hace a modificar representaciones y prácticas. Un interrogante que se desprende de este análisis es qué tipo de intervenciones serían más favorecedoras de un cambio de las prácticas docentes.

Las reflexiones que anteceden invitan a continuar la exploración. Por una parte, parece fundamental identificar la naturaleza de la relación entre las identidades profesionales y las prácticas docentes. ¿Cómo se configura la compleja relación entre las representaciones de los profesores universitarios y sus prácticas docentes? Este interrogante pareciera ser la llave para avanzar hacia una comprensión más profunda de la enseñanza universitaria y para diseñar intervenciones pedagógico-didácticas pertinentes.

Por otra parte, el trabajo se presenta como antesala necesaria de un análisis más completo que incluya a los profesores y las enseñanzas en los tramos intermedio y superior de las carreras de Ingeniería. A modo de hipótesis podrían avizorarse diferencias en lo que hace al impacto del paradigma de la inclusión y una menor presencia de intervenciones pedagógico-didácticas. Asimismo, el perfil y la identidad profesional de los docentes se hipotetiza alejados de los de quienes enseñan en los primeros años.

En suma, el trabajo se constituye en un prometedor avance en el marco de una línea de investigación más extensa cuyo objetivo es dar

cuenta de cómo es el proceso formativo de los estudiantes de Ingeniería de la Unsam y sobre qué concepciones, percepciones, supuestos e ideas se fundamentan las decisiones y prácticas pedagógico-didácticas que son ofrecidas a los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberbuj, C. y Zacarías, I.
2015 «Universidad y los desafíos de la pedagogía», en Tedesco, J.C., *La educación argentina hoy: la urgencia del largo plazo*, Siglo Veintiuno-Fundación OSDE, Buenos Aires.
- Ávalos, B. y Sotomayor, C.
2012 «Cómo ven su identidad los docentes chilenos», en *Perspectiva Educativa*, vol. 51, n° 1, pp. 77-95.
- Bernstein, B.
1990 *Poder, educación y conciencia. Sociología de la Transmisión cultural*, El Roure, Barcelona.
- Buchbinder, P.
2005 *Historia de las universidades argentinas*, Sudamericana, Buenos Aires.
- Caballero, K. y Bolívar, A.
2015 «Identidades profesionales, concepciones de enseñanza-aprendizaje y estrategias docentes del profesorado universitario», en *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, vol. 13, n° 1, pp. 57-77
- Camilloni, A.
1995 «Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior», Primeras jornadas trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación universitaria, Universidad Católica de Valparaíso, s/e.

- Chiroleu, A.
2013 «Políticas públicas de educación superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior?», en *Espacio Abierto*, vol. 22, n° 2, pp. 279-304.
- 2016 «La democratización universitaria en América latina: sentidos y alcances en el siglo XXI», en Del Valle, D.; Montero, F. y Mauro, S., *El derecho a la universidad en perspectiva regional*, IEC-Conadu/Clacso, Buenos Aires.
- Escudero, J.M., González, M.T. y Rodríguez, M.J.
2013 «La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado», en *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, vol. 3, n° 3, pp. 206-234.
- Ezcurra, A.M.
2011 *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*, Universidad Nacional de General Sarmiento/IEC-Conadu, Los Polvorines.
- García de Fanelli, A.M.
s/f *Acceso, abandono y graduación en la educación superior en Argentina*, Siteal, Buenos Aires.
- Krotsch, P.
2009 *Educación superior y reformas comparadas*, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, Bernal.
- Maxwell, J. y Miller, B.
2012 «Real and virtual relationships in qualitative data analysis», en Maxwell, J., *A realistic approach for qualitative research*, SAGE Publications, Los Ángeles, pp. 109-125.
- McDougall, J.
2009 «A crisis of professional identity: How primary teachers are coming to terms with changing views of literacy», en *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, n° 3, pp. 679-687.
- Osuna, F. y Mata, K.
2015 «Identidad profesional docente, ¿qué significa ser profesor?», en *European Scientific Journal*, vol. 11, n° 32, pp. 97-110.
- Pérez Juste, R. y García Ramos, J.
1989 *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*, Rialp, Madrid.
- Perrenoud, P.
2006 *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*, Popular, Madrid.
- Rama, C.
2006 «La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización», en *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia-Facultad de Educación, vol. XVIII, n° 46, Medellín, pp. 11-24.
- Renaut, A.
2008 «La universidad frente a los desafíos de la democracia», en *Temas y Debates*, no 16. Disponible en: <<http://www.temasydebates.unr.edu.ar/index.php/tyd/article/view/77/76>>.
- Sennett, R.
2009 *El artesano*, Anagrama, Barcelona.
- Suasnábar, C. y Rovelli, L.
2016 «Tendencias recientes en el desarrollo universitario y las dinámicas de diferenciación», en Del Valle, D.; Montero, F. y Mauro, S., *El derecho a la universidad en perspectiva regional*, IEC-Conadu/Clacso, Buenos Aires.
- Tedesco, J.C.; Aberbuj, C. y Zacarías, I.
2014 *Pedagogía y democratización de la universidad*, Aique Educación, Buenos Aires.

Zabalza, M.

2002 *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Narcea, Madrid.

2003 «Innovación en la enseñanza universitaria», en *Contextos Educativos*, nºs 6-7, pp. 113-136.

LES PROGRAMMES DE FORMATION DES ENSEIGNANTS EN TURQUIE. RÉPONDENT-ILS AUX BESOINS ÉDUCATIFS DES GROUPES DÉFAVORISÉS ?

Oktaş Cem Adigüzel y Veda Aslim-Yetiş

INTRODUCTION

Les guerres, les crises économiques et politiques influencent le monde et en particulier le Moyen-Orient, les violations des droits de l'homme sont à l'origine de la hausse constante du flux migratoire. Ces migrations peuvent être forcées ou arbitraires en fonction des besoins économiques, des violations des droits de l'homme, du désir d'obtenir une vie meilleure, du climat défavorable et des conditions géographiques (Asar, 2016). De nos jours, il y a un mouvement de population assez dense partant des régions où règnent la guerre et la pauvreté vers les pays développés et en développement. Cela affecte en particulier l'Europe et est considéré comme l'un des problèmes les plus importants. La migration manifeste des problèmes sociaux. Parmi ceux-ci, les problèmes de scolarisation, économiques, culturels et d'adaptation viennent au premier plan. Affectant les structures sociales, économiques et politiques des pays, ces problèmes diversifient les caractéristiques ethniques et culturelles du système éducatif et confrontent les administrateurs scolaires et les enseignants non seulement à des problèmes d'éducation, mais aussi à des problèmes sociaux, économiques et politiques (Guttek, 2011).

La Turquie est un pays de transit pour ceux qui souhaitent immigrer vers les pays européens en raison des conditions économiques et

politiques de leur pays ou pour ceux qui sont contraints de fuir leur pays à cause des guerres. Dans ce contexte, la Turquie héberge une population immigrée permanente. La guerre civile en Syrie et en Irak en particulier a conduit à la migration de millions de personnes vers elle. Le fait que près de la moitié des réfugiés entrants soient des enfants et que les statistiques sur les naissances de la population migrante soient élevées a augmenté le nombre d'élèves ayant des différences culturelles dans le système éducatif turc. La diversité culturelle a donc augmenté à tous les niveaux du système éducatif, mais en particulier dans les écoles primaires, et il est devenu nécessaire d'organiser les programmes d'éducation et de formation des enseignants selon une approche multiculturelle. Cette diversité dans les contextes éducatifs a davantage mis en relief les différences individuelles. Des milliers d'enfants syriens ont été inclus dans le système éducatif, notamment les écoles primaires, sans analyser leurs besoins d'apprentissage et sans préparer les conditions nécessaires. Les différences dans les besoins d'apprentissage ont entraîné à des problèmes avec leurs pairs ainsi que leurs enseignants et ces derniers, mais en particulier ceux du primaire, ont été pris au dépourvu et laissés seuls dans la résolution des problèmes.

Outre les différences individuelles, avec la diversité sociale déjà présente dans le pays et avec la migration, le système éducatif de la

Turquie s'est transformé en une structure multiculturelle. Aujourd'hui, il est presque impossible de parler d'une culture unique dans une quelconque classe. Il est possible d'observer des différences culturelles dans différentes régions, provinces et quartiers d'un même pays. L'une des plus grandes caractéristiques d'une éducation multiculturelle est la mise en valeur d'une compréhension qui respecte les différences et offre des conditions égales aux élèves présents dans un même environnement éducatif et ayant des différences ethniques, culturelles, religieuses, linguistiques et économiques. L'éducation multiculturelle joue un rôle important dans l'acquisition des connaissances, des attitudes et des compétences nécessaires pour que les élèves aient des valeurs communes avec les personnes de diversité culturelle et ethnique avec lesquelles ils partagent la société (Arsal, Arsal Akçaoğlu, 2017). Le multiculturalisme peut être décrit en deux dimensions principales : la première dimension met l'accent sur la diversité culturelle dans la société et la deuxième dimension sur l'organisation des relations sociales entre ces individus qui constituent la diversité culturelle dans un cadre spécifique (Başbay et Bektaş, 2009). Dans un sens, le multiculturalisme signifie que la diversité culturelle est perçue positivement et exaltée (Polat, 2012). Banks (2010) définit l'éducation multiculturelle comme une réforme éducative qui garantira à tous une égalité d'accès à l'éducation sans tenir compte des différences telles que la religion, la langue, l'ethnie, le sexe, l'âge, la classe sociale et le niveau économique (Cité par Arsal, Arsal, Akçaoğlu, 2017). L'une des composantes importantes de l'éducation multiculturelle est les valeurs démocratiques. Les attitudes et comportements positifs manifestés dans les domaines de la démocratie, des droits de l'homme et de la liberté sont parmi les plus importants aspects du développement culturel. Dans ce point de vue, les enseignants se trouvent parmi les acteurs plus primordiaux de l'éducation multiculturelle. Pour que les élèves ayant des besoins particuliers puissent recevoir une éducation avec leurs pairs, il est nécessaire que les écoles et les classes soient adaptées aux besoins éducatifs de ces élèves et que les enseignants définissent ces besoins et adaptent les méthodes et les outils pédagogiques du programme pour y répondre (Kargın, Güldenoğlu, Şahin, 2010). L'un des plus grands

obstacles à l'éducation multiculturelle est les enseignants qui n'ont pas les requis nécessaires pour organiser un environnement d'apprentissage adéquat aux élèves provenant de différentes cultures (Gay, 2002 ; Cité par Başbay et Bektaş, 2009). Il est important que les enseignants aient des connaissances et des compétences en matière d'inclusion afin d'être mieux préparés à ce processus. En Turquie, le concept d'éducation inclusive désigne l'élève à besoins particuliers auquel est donné le soutien nécessaire via des services d'éducation spécialisée, à temps complet ou partiel dans un milieu le moins restrictif que possible et ceci dans des classes ordinaires (Vural, Yıkmaş, 2008). En fait, en Turquie, l'inclusion a deux principaux publics cibles : Le premier concerne les besoins éducatifs spéciaux des enfants réfugiés tandis que l'autre concerne l'éducation de tous les groupes de personnes handicapées, en particulier des personnes à handicap mental léger ou moyen.

Selon les données du 15 Janvier 2018 de la Direction de Gestion des Catastrophes et Situations d'urgence de Turquie (AFAD), 612.603 élèves syriens, de l'école maternelle à la dernière année du lycée, se trouvent dans le système éducatif. Environ 62% de ces élèves sont à l'école primaire. D'autre part, l'analyse du nombre d'élèves handicapés, qui composent un autre groupe de l'éducation inclusive, révèle un chiffre important d'élèves au niveau de l'école primaire. Selon les chiffres de 2016-2017, des 242 000 élèves placés dans des classes inclusives 40% sont des élèves d'école primaire (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017).

Comme vu dans les deux groupes cibles, le nombre d'élèves ayant besoin d'une éducation inclusive dans le système éducatif se trouvent le plus représenté dans les écoles primaires. En Turquie, les écoles primaires sont des établissements éducatifs d'une durée de 4 ans. Les enseignants du primaire qui suivent les mêmes élèves pendant 4 ans ont donc une grande responsabilité concernant l'éducation des élèves inclus. Ces enseignants sont formés dans une période de 4 ans dans les facultés d'éducation suite à un concours national passé à la fin des études secondaires. Ils suivent dans les facultés un programme formé de cours spécifiques au domaine d'étude, de cours de connaissances pédagogiques et de cours de culture générale. Ce programme structuré sur le principe de progression en se basant sur l'approche comporte-

mentaliste se forme des cours théoriques et pratiques. Dans le cadre des cours d'enseignement pratique, les futurs enseignants en allant dans les écoles publiques expérimentent la vie professionnelle lors de leur 4^{ème} année de licence. Les futurs enseignants sont diplômés une fois qu'ils réussissent tous leurs cours. En Turquie, la nomination des enseignants est faite, en fonction des besoins des villes, parmi les diplômés ayant eu le point requis au concours national centralisé. Par conséquent, au cours de leur formation, les futurs enseignants doivent acquérir les compétences pour analyser les besoins éducatifs de la population et pour organiser des activités d'enseignement en fonction de ces besoins. Ceci croit donc davantage l'importance du programme de formation des enseignants du primaire qui vise à faire acquérir aux futurs enseignants les connaissances et compétences nécessaires via les cours théoriques et pratiques et à développer leur capacité à faire face à la diversité dans l'environnement de la classe.

Dans le cadre de cette étude, l'objectif a été d'examiner le programme de formation des enseignants du primaire en fonction des objectifs de démocratie, de multiculturalisme, de différences individuelles dans le cadre de l'éducation inclusive. Dans le cadre de cet objectif général, il a été cherché à répondre aux questions suivantes :

- Quelle est la répartition des cours du programme de formation d'enseignants du primaire selon les trois catégories de cours (spécifiques au domaine, de connaissances pédagogiques et de culture générale) ?
- Comment sont les objectifs d'apprentissage du programme dans le cadre «des différences individuelles et l'inclusion», «le multiculturalisme» et «les valeurs démocratiques» ?
 - Quels types d'acquisitions (cognitives, affectives et psychomotrices) visent les objectifs éducatifs généraux du programme dans le cadre de ces trois notions ?
 - Quels types d'acquisitions (cognitives, affectives et psychomotrices) visent les cours dont les objectifs d'apprentissage recouvrent ces trois notions ?

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Les données ont été obtenues par la méthode de l'analyse de documents. Pour ceci, il a été analysé la trousse d'informations réalisée par les universités turques déterminées et relatives aux les objectifs d'apprentissage des programmes. Afin que cette recherche puisse présenter la situation générale de la Turquie, par l'intermédiaire de la classification régionale faite par l'Institut statistique de Turquie, il a été choisi des universités se trouvant dans les villes des 12 régions. Parmi les universités se trouvant dans ces villes, il a été sélectionné celles présentant un programme de formation d'enseignants du primaire depuis au moins 10ans et ayant une trousse d'informations. Lorsque ces deux critères étaient assurés par deux universités se trouvant dans la même région, une seule a été prise par tirage au sort (sélection aléatoire). Pour chaque région une université a été choisie et donc au total de 12 universités ont été incluses dans l'étude. Pour des raisons d'éthique, leurs noms n'ont pas été mentionnés mais codifiés selon les codes des régions dans lesquels elles se trouvent.

Outils pour la collecte de données

Dans le cadre de l'analyse des documents, les objectifs d'apprentissage des cours se trouvant dans les trousse d'informations et la structure du programme de formation ont été examinés à l'aide d'une grille d'analyse descriptive. La collecte des données a été effectuée en deux étapes. Pour répondre à la première question de recherche, un formulaire d'analyse descriptive relatif au contenu du programme de formation en question a été développé. Dans ce formulaire, ont pris place les nombres et types de cours, le nombre total d'heures théoriques et pratiques. Pour répondre à la deuxième question, un tableau d'analyse a été établi en fonction de la taxonomie des objectifs. Dans ce tableau, les objectifs du programme de chaque université ont été regroupés sous les thèmes de «différences individuelles et inclusion», «multiculturalisme», «valeurs démocratiques» Les objectifs d'apprentissage correspondant à ces thèmes ont été, eux aussi, regroupés en termes de compétences cognitives, affectives et psychomotrices.

Analyse des données

Pour l'analyse des données, une méthode d'analyse en deux étapes a été également suivie. Lors de la première étape, le contenu des programmes a été examiné et les nombres et types de cours, le nombre total d'heures théoriques et pratiques ont été montrés dans le tableau. Ces cours ont été classés en trois catégories (cours spécifiques au domaine, de connaissances pédagogiques et de culture générale) et leur proportion à travers le programme a été analysée de façon descriptive. De même, les cours relatives aux « différences individuelles et inclusion », au « multiculturalisme », aux « valeurs démocratiques » ont été classés selon leurs types (obligatoires ou facultatifs). Ces analyses ont permis d'obtenir de riches données concernant la durée, la quantité et les types de cours du programme de formation dont il est question en Turquie mais aussi de ses dispositions et orientations.

Dans la deuxième étape, les objectifs éducatifs généraux de chaque programme ont été analysés selon les « différences personnelles et l'inclusion », « le multiculturalisme », « l'acquisition des valeurs démocratiques ». Il a été également procédé à un regroupement en termes de développement des attitudes cognitives, affectives et psychomotrices. Les analyses ont fourni des données riches concernant l'analyse les objectifs d'apprentissage du programme de formation des enseignants du primaire en Turquie selon les « différences personnelles et l'inclusion », le « multiculturalisme », les « valeurs démocratiques ».

RÉSULTATS ET COMMENTAIRES

Les résultats de la question de recherche : « Quelle est la répartition des cours du programme de formation d'enseignants du primaire selon les trois catégories de cours (spécifiques au domaine, de connaissances pédagogiques et de culture générale) ? »

Les cours prenant part dans le programme de formation des enseignants du primaire de 12 universités sélectionnées ont été regroupés en trois catégories : cours spécifiques au domaine, de connaissances pédagogiques et de culture générale .

Tableau 1. Répartition des cours du programme de formation d'enseignants du primaire selon les catégories

Les universités		Nombre total de cours	Cours spécifiques au domaine	Cours de connaissances pédagogiques	Cours de culture générale
		f	%	%	%
TR1	Istanbul	66	67	24	9
TR2	Marmara Ouest	66	58	18	24
TR3	Egée	64	64	20	15
TR4	Marmara Est	59	69	19	11
TR5	Anatolie de l'Ouest	66	59	17	24
TR6	Méditerranée	62	71	19	9
TR7	Anatolie Centrale	69	68	16	17
TR8	Mer Noire Ouest	66	56	20	24
TR9	Mer Noire Est	63	67	11	21
TRA	Anatolie du Nord-Ouest	64	69	20	11
TRB	Anatolie du Nord-Est	66	65	23	12
TRC	Anatolie du Sud-Est	67	67	18	15
Nombre moyen de cours		65	65%	19%	16%

Comme le montre le tableau 1, le programme de formation d'enseignants du primaire en Turquie est constitué en grande partie de cours spécifiques au domaine. Lorsque la moyenne générale est prise en considération, on constate que 65% de ces cours sont spécifiques au domaine, 19% sont des cours de connaissances pédagogiques et 16% de culture générale. Ces taux montrent que les cours spécifiques au domaine sont ma-

goritaires comparés à ceux de connaissances pédagogiques et de culture générale dans les programmes d'éducation. Il est important pour les enseignants d'acquérir des connaissances spécifiques à leur domaine mais leurs compétences d'enseignement devraient être davantage au premier plan du fait que c'est lors de la période de l'école primaire que la grande partie des caractéristiques affectives des enfants comme l'intérêt, l'attitude, les valeurs se développent et que les différences individuelles sont à leur comble. Parmi les cours développant les compétences d'enseignement se trouvent les cours intitulés « principes et méthodes d'enseignement », « psychologie de l'éducation », « gestion de classe », « orientations pédagogiques », « mesure et évaluation », « technologies pour l'enseignement et conception de matériels pédagogiques ». Le fait que les cours de connaissances pédagogiques constituent seulement 19% du nombre total des cours, il est clair que du point de vue quantitatif ils s'avèrent insuffisants.

D'autre part, les cours de culture générale sont très utiles aux enseignants pour connaître les problèmes dans le monde, comprendre la société dans laquelle ils vivent, développer de nouveaux domaines d'intérêt. Parmi ces cours de culture générale, ils se trouvent les cours comme « Langue étrangère », « Droits de l'homme et démocratie », « Science, technologie et société », « Communication », « Résolution de problèmes à l'école primaire ». Le taux de cette catégorie de cours à travers le programme de formation est limité à 16% et montre que ces cours sont également insuffisants en termes de quantité.

Outre le nombre total des cours présents dans le programme, leur analyse en termes d'horaires montre qu'une partie importante se forme de cours théoriques et moins de temps est accordé à la pratique. 135 heures (76%) sur une moyenne de 177 heures sont théoriques, tandis que 42 heures (24%) sont pratiques. Quand on considère que le public cible des enseignants est les élèves de 6 à 10 ans, l'importance de la pratique et de l'apprentissage par expérience est très claire. Les taux mentionnés ci-dessus prouvent, selon nous, que les enseignants n'acquiert pas suffisamment de compétences concernant la mise en pratique des connaissances.

Les résultats relatifs à la question de recherche : Comment sont les objectifs d'apprentissage du programme dans le cadre « des différences

individuelles et l'inclusion », « le multiculturalisme » et « les valeurs démocratiques ? »

Quels types d'acquisitions (cognitives, affectives et psychomotrices) visent les objectifs éducatifs généraux du programme dans le cadre de ces trois notions ?

Les résultats de l'examen des objectifs d'apprentissage du programme de formation selon les thèmes « différences individuelles et inclusion », « multiculturalisme », « valeurs démocratiques » sont présentés dans le tableau 2. Un objectif éducatif peut être présenté sous plusieurs thèmes et acquisitions.

Comme l'indique le tableau 2, lorsque le total général est pris en compte, il est déterminé qu'il y a 201 objectifs d'apprentissage. 41 de ces objectifs sont relatifs aux différences individuelles et à l'inclusion ; 36 d'entre concernent les valeurs démocratiques et 12 le multiculturalisme. Cette situation est en adéquation avec la répartition des cours analysés lors de la première question de recherche. Les proportions des objectifs du programme sont parallèles aux proportions des cours spécifiques au domaine qui composent la grande majorité du programme.

Lorsque les objectifs d'apprentissage liés aux différences individuelles et à l'inclusion sont analysés, il est constaté que 98% d'entre elles sont orientées vers les acquisitions cognitives et psychomotrices. L'aptitude à

Tableau 2. Objectifs d'apprentissage du programme de formation d'enseignants du primaire

Nombre total d'objectifs éducatifs	Différences individuelles et inclusion			Multiculturalisme			Valeurs démocratiques (démocratie, droits et libertés)		
	C	A	P	C	A	P	C	A	P
201	25	1	15	5	3	4	10	15	11
	41			12			36		

C : Cognitif ; A : Affectif P : Psychomoteur

comprendre les différences individuelles et à gérer les classes d'éducation inclusive nécessite un développement dans le domaine cognitif, mais il est très difficile pour les enseignants de faire preuve de réelles compétences sans attention, attitude positive et engagement. C'est pour cela que les caractéristiques affectives qui recouvrent les domaines tels qu'être conscient, donner de la valeur, prendre de la responsabilité, organiser accompagnent le développement du champ cognitif. Ainsi, à travers le programme il devrait être accordé plus de objectifs d'apprentissage concernant les acquisitions affectives.

Les objectifs concernant la démocratie, les droits et la liberté suivent celles liées aux différences individuelles et à l'inclusion. 41% des objectifs d'apprentissage de ce domaine s'orientent vers les caractéristiques affectives à la différence du thème précédent qui visent l'acquisition des connaissances, attitudes et compétences. La présence de cours sur les droits de l'homme et la démocratie dans certains programmes sous le statut « facultatif » a permis d'augmenter le nombre d'objectifs d'apprentissage dans ce domaine. Cependant, malgré la diversification des groupes d'élèves dans les écoles, 12 objectifs d'apprentissage concernant le multiculturalisme sont très limités par rapport aux deux autres thèmes.

Bref, il est constaté qu'il y a très peu d'objectifs d'apprentissage liés au multiculturalisme, aux valeurs démocratiques, aux différences personnelles, à l'inclusion à travers les programmes de formation d'enseignant du primaire. Il est attendu que ses enseignants du primaire soient en mesure de connaître les différences économiques, sociales et culturelles ainsi que les caractéristiques de la structure ethnique de la société et donc de développer dans cette optique l'attitude et les comportements nécessaires à l'adaptation des enfants à l'école et à la vie quotidienne. Dans ce sens, il est clair que les objectifs du programme développent un nombre limité de compétences. Cette situation est analysée de manière approfondie via une autre question de la recherche.

Quels types d'acquisitions (cognitives, affectives et psychomotrices) visent les cours dont les objectifs d'apprentissage recouvrent ces trois notions ?

Les programmes de formation d'enseignants du primaire sont constitués de cours obligatoires et facultatifs. Lorsque ces cours sont examinés,

il est vu que le nombre de cours permettant l'acquisition de compétences multiculturelles, de compétences relatives aux valeurs démocratiques, aux différences individuelles et à l'inclusion est limité. Il est vu qu'un seul cours, commun à tous les programmes des universités déterminées et prenant part parmi les cours spécifiques au domaine, concerne l'inclusion et les différences individuelles. Ce cours intitulé « Inclusion à l'école primaire » est un cours de 4^{ème} année de cours théorique à raison de 2 heures par semaine. Dans le cadre de ce cours, l'objectif est de fournir des connaissances et compétences concernant la nécessité de l'éducation inclusive, concernant les enfants à besoins spécifiques, les programmes d'éducation personnalisée. La portée du cours est orientée vers l'inclusion des personnes handicapées. Par conséquent, il ne s'agit pas d'un cours adapté à la diversité du public cible.

Les cours de connaissances pédagogiques, obligatoires ou facultatifs présents dans le programme, visent à faire acquérir des connaissances et compétences aux enseignants comme : assurer un processus d'enseignement/apprentissage effectif, organiser les environnements pédagogiques selon les différences individuelles d'apprentissage des enfants, évaluer les productions, organiser les contenus éducatifs, gérer la classe, tenir compte des différences culturelles, ethniques et sociales des enfants lors du processus d'enseignement. Lorsque la diversité économique, sociale, culturelle et ethnique de la Turquie est prise en considération, les enseignants développent effectivement leurs compétences pédagogiques au sein de ces cours. Certains de ces cours, déjà mentionnés, sont : Introduction aux sciences de l'éducation, Méthodes et Principes d'enseignement, Psychologie de l'Éducation, Technologies pour l'Enseignement et Conception de Matériels Pédagogiques, Mesure et Évaluation, Gestion de la Classe, Orientations Pédagogiques, Système Éducatif Turc et Gestion Scolaire, Méthodes d'enseignement sur objectifs spécifiques. L'analyse des objectifs d'apprentissage de ces cours en fonction de thèmes « différences individuelles et inclusion », « multiculturalisme » et « valeurs démocratiques » est présentée dans le tableau 3. Tout objectif d'apprentissage peut se présenter sous plusieurs thèmes et taxonomies.

Comme vu dans le tableau 3, il y a 852 objectifs d'apprentissage appartenant aux cours de connaissances pédagogiques. Seuls 111 d'entre eux

Tableau 3. Répartition des objectifs d'apprentissage des cours de connaissances pédagogiques

Nombre total des objectifs d'apprentissage des cours de connaissances pédagogiques	Différences individuelles et inclusion			Multiculturalisme			Valeurs démocratiques (démocratie, droits et libertés)		
	C	A	P	C	A	P	C	A	P
852	95	4	12	6	0	1	9	3	3

C : Cognitif ; A : Affectif P : Psychomoteur

(13%) visent l'acquisition des connaissances et compétences relatives aux différences individuelles et l'inclusion, 7 d'entre eux (0,82%) celle relative au multiculturalisme et 15 (1,76%) aux valeurs démocratiques. Ceci montre que le développement des caractéristiques affectives est négligé. Voici des exemples concernant les objectifs d'apprentissage.

TR5/Cognitif : *Développe des solutions pour la résolution des problèmes personnels et sociaux rencontrés par les enfants et les jeunes* (cours de Psychologie de l'Education)

TRB/Cognitif : *Explique les techniques d'identification des élèves et leur usage* (cours de Gestion de Classe)

L'état des cours de culture générale montre une similitude avec les cours de connaissances pédagogiques. Néanmoins, alors que ces derniers s'orientent vers les différences individuelles d'apprentissage et l'inclusion, les premiers s'orientent vers des objectifs d'apprentissage liés au multiculturalisme et aux valeurs démocratiques. Parmi les cours de culture générale il y a : Langues Etrangères, Droits de l'Homme et Démocratie, Genre Social et Education, Relations Humaines et Communication, Informatique et Ethique, Médias et Communication, éducation aux Valeurs, Géographie des Pays Voisins. Cependant, des informations concernant l'ouverture de ces cours ou leurs objectifs ne paraissent pas. Ainsi, une analyse approfondie relative à leurs objectifs n'a pas pu être réalisée. L'analyse des autres cours facultatifs montre des différences de quanti-

té et de diversités selon les régions. Il est intéressant de constater que parmi les 58 cours facultatifs, seuls quatre concernent les « différences individuelles et l'inclusion », le « multiculturalisme », les « valeurs démocratiques ». Ces cours sont : « Géographie des Pays Voisins », « Droits de l'Homme et Démocratie », « Problèmes d'Adaptation chez l'Enfant », « Compétences d'enseignement centrées sur l'Elève ».

CONCLUSION

En conclusion, il a été déterminé que les cours spécifiques au domaine, de connaissances pédagogiques et culture générale prenant place dans les programmes de formation d'enseignant du primaire dans les universités examinées en Turquie consistent en des cours théoriques et la pratique occupe très peu de place. Pour ces cours, environ 6.224 objectifs d'apprentissage se présentent dans le programme. Par contre, seulement 3,4% de ces objectifs correspondent aux « différences individuelles et à l'inclusion », au « multiculturalisme », aux « valeurs démocratiques ». Ce taux montre que les enseignants ne possèdent pas suffisamment de connaissances et compétences se rapportant à l'éducation des personnes défavorisées. De plus, 88% des objectifs d'apprentissage sont orientés vers le développement du champ cognitif. Ceci montre que le développement des caractéristiques affectives, pourtant très importantes dans la profession d'enseignants, est négligé. Pour que les enseignants soient préparés aux conditions actuelles, il serait recommandé d'augmenter les types et heures des cours pratiques, de réduire les cours spécifiques au domaine et d'augmenter le nombre d'heures de connaissances pédagogiques et de culture générale. Il pourrait être aussi recommandé de concevoir, à travers les programmes, des cours au statut obligatoire majoritairement visant la pratique et se rapportant au multiculturalisme, aux droits de l'homme et la démocratie, à l'inclusion. Par ailleurs, les cours devraient être planifiés de manière à développer les caractéristiques affectives des futurs enseignants ainsi que leurs compétences sociales outre leurs compétences cognitives. Des projets sociaux devraient être produits pour le développement des caractéristiques affectives et des

aptitudes sociales et les futurs enseignants devraient être évalués via ces projets.

RÉFÉRENCES

Arsal, Zeki ; Arsal, Devrim Mumcu Arsal ; Akçaoğlu, Mustafa Öztürk
2017 Müzik Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Deneyim, Tutum Ve İnançları [Expérience multiculturelle, attitude et croyances des futurs enseignants candidats de musique] Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1).

Banks, James

2010 *Approaches to multicultural curriculum reform*. Cité dans Arsal, Zeki ; Arsal, Devrim Mumcu Arsal et Akçaoğlu, Mustafa Öztürk, *Approches de la réforme du curriculum multiculturel, Expérience multiculturelle, attitude et croyances des futurs enseignants de musique*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1).

Başbay, Alper et Bektaş, Yelda

2009 Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri [Environnement pédagogique et compétences des enseignants en termes de multiculturalisme] Eğitim ve Bilim, 34(152).

Gay, Geneva

2002 *Preparing for culturally responsive teaching*. Cité dans Alper Başbay et Bektaş Yelda, *Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri [Environnement pédagogique et compétences des enseignants en termes de multiculturalisme] Eğitim ve Bilim, 34(152)*.

Guttek, Gerald

2011 *Philosophical and Ideological Perspectives on Education*. (Traduc. Nesrin Kale). Ankara: Ütopya Yayınları

Kargın, Tevhide ; Güldenoğlu, Birkan ; Şahin, Feyzullah

2010 Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi [Analyse des opinions des enseignants du primaire concernant les adaptations à réaliser pour les élèves à besoins particuliers dans les classes ordinaires] Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10(4), 2431-2464.

Polat, Soner

2012 Okul Müdürlerinin Çok Kültürlülüğe İlişkin Tutumları [Attitudes des directeurs d'école envers le multiculturalisme]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42 : 334-343

Milli Eğitim Bakanlığı

2017 Milli Eğitim İstatistikleri [Statistiques de l'éducation nationale] http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf téléchargé le Janvier 2018

Türkiye Cumhuriyeti Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı

[Présidence de la Gestion des Catastrophes et des Urgences en Turquie] (AFAD)

<https://www.afad.gov.tr/> téléchargé le Janvier 2018

Vural, Murat et Yıkılmış, Ahmet

2008 Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi [Détermination des études réalisées par les enseignants de classe inclusive concernant l'adaptation de l'enseignement] Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

POLÍTICAS DE INCLUSIÓN Y TUTORÍA: RELACIONES E INCIDENCIAS EN LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Mirian Inés Capelari y Norma Salvatierra

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presentan resultados y reflexiones a partir de investigaciones previas y nuevas líneas en desarrollo, que analizan la tutoría universitaria en sus relaciones con las políticas de inclusión educativa, en perspectiva regional y local.

La relación entre tutoría y políticas de inclusión que se advierte en discursos, políticas y prácticas institucionales, es una construcción relativamente reciente que se presenta de modo naturalizado y se identifica con mayor énfasis en la región latinoamericana. El análisis de estas relaciones se considera importante de problematizar y complejizar, indagando en profundidad la génesis de las políticas de inclusión en contextos regionales e institucionales, su entramado histórico con los dispositivos tutoriales y cómo se significan y concretan en los distintos ámbitos.

En este marco, el trabajo aborda tres ejes de desarrollo en torno a las potencialidades de la tutoría para promover prácticas inclusivas en la formación universitaria. El primero, desarrolla los principales hallazgos de una investigación comparada entre ámbitos nacionales y universidades de Argentina y México, referidos a las tensiones que se plantean entre los mandatos iniciales que se atribuyen a la tutoría en relación con la inclusión y los posicionamientos críticos que los actores han tomado a lo

largo del tiempo; los logros alcanzados y las transformaciones propuestas a futuro (Capelari, 2017).

En un segundo eje, se aborda el marco teórico desde el cual se analizan las relaciones entre políticas de inclusión y tutoría, y las principales dimensiones de análisis elaboradas para la investigación en curso. Se desarrollan conceptualizaciones y reflexiones críticas sobre las perspectivas y supuestos asociados a la inclusión educativa y su incidencia en los programas de tutoría que se implementan.

En un tercer eje, se presentan algunas evidencias de prácticas de tutoría que podrían dar cuenta de intervenciones igualitarias, preventivas, destinadas a todos los estudiantes, de alcance masivo y articuladas en distintos modelos de intervención.

IMPACTOS DE POLÍTICAS DE TUTORÍA EN ARGENTINA Y MÉXICO: HALLAZGOS EN RELACIÓN CON LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

En la génesis de las políticas nacionales de tutoría en Argentina y México, se identifica una etapa histórica común situada en los años 2000-2001, en el marco de reformas políticas más amplias en los sistemas de edu-

cación superior en que aquellas se incluyen. Se identifican semejanzas en los problemas y motivos que fundamentan las razones de su existencia y en los resultados más generales alcanzados. A la vez, se encuentran importantes diferencias contextuales en la interpretación política de los problemas, así como en la gestión de estas políticas, su implementación y resultados en las universidades (Capelari, 2014 y 2017).

Las similitudes en la génesis sobre *problemas y motivos* asociados a las políticas de tutoría en ambos países pueden explicarse desde las relaciones entre las políticas nacionales de educación superior y sus interacciones con el contexto global. La tutoría, fundamentalmente en América Latina, se asocia a un conjunto de problemas (deserción, cronicidad, escaso número de graduados) y de motivos políticos (cobertura, ingreso, permanencia, inclusión y graduación), que se hallan presentes en los discursos de la educación superior desde fines de los años noventa. La influencia de la globalización ha contribuido a la visibilización de estos problemas y a su inserción en las agendas universitarias con el carácter de urgente y prioritario, a través de recomendaciones de organismos, consultores y académicos (Samoff, 2005). Se comprenden de este modo, influencias en las transformaciones que se presentan de modo similar en los sistemas educativos, y permiten interpretar las políticas educativas en su contexto más amplio.

Ahora bien, las políticas de tutoría como solución a problemas asociados a la inclusión educativa han tenido definiciones y rumbos muy diversos según cómo se definen, configuran e implementan en los ámbitos nacionales y, por lo tanto, en las formas de concreción que generan en los ámbitos institucionales. Se caracterizan por distintas interpretaciones según la historia y la ideología en cada contexto, y son muy distintas de cómo se pensaron originalmente, evidenciando significados políticos diferentes (Yang, 2010).

Como se ha planteado en estudios previos (Capelari, 2014 y 2017), lo mencionado se comprende en los aspectos diferenciales identificados en los dos países que se consideran. En México, la propuesta de políticas y programas a largo plazo de la Asociación Nacional de Universidades (Anuies) es asumida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) al dar entrada a las políticas de tutoría como *políticas de Estado*, explícitas e

incluidas dentro de los Planes Nacionales de la Educación Superior. Una característica identificada, es que legitima otras políticas relacionadas que direccionan la *obligatoriedad* de la tutoría de modo particular. Es el caso de las políticas de mejoramiento del profesorado (Promep), que inducen cambios en el perfil de los profesores de tiempo completo (PTC) y en las funciones de la docencia universitaria. La inclusión de la tutoría como una nueva función de los PTC y la condición de cumplir con este perfil para su contratación, su evaluación e incentivos, es un condicionante central. El otro caso son las políticas de becas de ayuda económica para alumnos de bajos recursos, que exigen que todos los becarios tengan un tutor, a través del Programa Nacional de Becas (Pronabes). Finalmente, las políticas de calidad para el fortalecimiento institucional con mejoras financiadas a partir de procesos de autoevaluación también prevén y refuerzan la inclusión de tutorías en las universidades.

En el caso de la Argentina, las políticas de tutoría se manifiestan y movilizan de modo implícito y se legitiman en el marco de otros procesos y propósitos. No constituyen políticas de Estado, pero son vehiculizadas a través de las políticas de evaluación y acreditación al ser un requisito obligatorio que las carreras reguladas por el Estado deben cumplir para ser acreditadas. Se plantea como un dispositivo deseable de intervención en las universidades para la solución de los problemas de ingreso, deserción y graduación.

Se observa así una selectividad en la forma de considerar los problemas y soluciones que se formulan en cada contexto y en línea con lo formulado por Steiner-Khamsi (2010) las formas de recepción y traducción de las políticas globales que operan en los contextos políticos nacionales implican diferencias importantes con relación a aquellas.

Con relación a los impactos de las políticas de tutoría, se identifican resultados similares en el *cumplimiento de los propósitos iniciales* (Capelari, 2014 y 2017). En los ámbitos nacionales de los dos países se señala en forma coincidente que los resultados alcanzados son buenos, pero no los esperados en términos de masividad, ya que continúan los problemas asociados a la inclusión que dieron origen a la tutoría.

En los rumbos actuales de ambos contextos, se identifican expectativas vinculadas a un rol más pedagógico de la tutoría y relacionado con el

currículum y la docencia, frente a un rol inicial planteado como remedial y asistencial con escasos impactos.

Las políticas y programas de tutoría en los casos institucionales

En relación con el «impacto en los sujetos», en la diversidad de experiencias relevadas sobre la conformación del rol del tutor en el tiempo, y transcurridos varios años desde el inicio de la implementación de los programas, se encuentra que el rol del tutor ha sido y es objeto de revisiones, reflexiones críticas y debates (Capelari, 2014 y 2017). En particular, se identifican tensiones vinculadas a su definición, en su atravesamiento y problematizaciones respecto al rol docente.

En las experiencias de ambos países, los tutores reafirman la importancia y el valor de brindar ayudas personalizadas a los alumnos, frente a la toma de conciencia de los problemas que se presentan en la vida universitaria. También debaten alcances y límites de las intervenciones, y expresan la necesidad de delimitar un campo de intervención más pedagógico que psicológico.

Un aspecto común que se identifica en los programas de ambos países es la escasa penetración de la tutoría en las prácticas de la enseñanza. Los tutores analizan críticamente los factores sobre los cuáles incide la tutoría y proponen cambios en la forma de pensar en los destinatarios, pasar de alumnos en riesgo a todos los estudiantes, y a perspectivas preventivas u optimizadoras de los aprendizajes en lugar de abordajes remediales.

La perspectiva sobre los logros alcanzados evidencia áreas de mayor impacto y otras sin influencia significativa. Las valoraciones que realizan los tutores, categorizadas según problemas en los que se ha incidido, muestran incidencia en tres tipos de problemas: inserción en la universidad (confianza, autonomía, resolución de problemas, conocimiento de la universidad, mejor vinculación con profesores y alumnos), aprendizajes (académicos y profesionales) y enseñanza. El área de más impacto en ambos países es la inserción a la universidad.

Una dificultad señalada en todos los casos, es la escasa participación de los alumnos en las actividades de tutoría. La hipótesis predominante en tutores y coordinadores sobre la razón de la escasa participación de los alumnos es el reducido conocimiento institucional del programa. Como también han planteado críticamente tutores y alumnos, otras explicaciones podrían ser: a) el tiempo extra que la tutoría agrega a las actividades obligatorias; b) el carácter remedial y centrado en la atención de dificultades, que implicaría resistencias por la posición en que se sitúa a los estudiantes; y c) la falta de respuesta a los problemas y necesidades académicas inmediatas de los alumnos.

Las transformaciones que tutores, coordinadores y alumnos plantean a futuro, tanto para solucionar dificultades como para optimizar los programas que se desarrollan actualmente, refieren a revalorizar el lugar de la tutoría en la institución, a incrementar y/o modificar sus dimensiones y alcances, y a revisar las características de la tutoría y el rol del tutor. Las propuestas se relacionan con cambios cuantitativos como cualitativos, con una doble tendencia en los posicionamientos institucionales. Una de ellas se orienta a reforzar la tutoría y a consolidarla a través del incremento de tutores y de la estructura institucional. La otra tendencia apunta a cambios estructurales y cualitativos, tales como reconceptualizar los propósitos de la tutoría, con una mayor integración a la docencia y la enseñanza.

En relación con los «impactos en las instituciones», un resultado contundente es la inserción del rol del tutor en las universidades analizadas, a través de procesos de institucionalización progresivos y con variedad de configuraciones en las modalidades de intervención, con funciones que privilegian la mirada sobre los alumnos y sus aprendizajes, ya sea para resolver problemas y/o promover su formación académica y profesional.

RELACIONES ENTRE INCLUSIÓN EDUCATIVA Y TUTORÍA: ENFOQUES TEÓRICOS Y DIMENSIONES DE ANÁLISIS

Los estudios previos sobre tutoría en la educación superior evidencian que la misma surge en las instituciones en las últimas dos décadas para

responder a problemas vinculados a la inclusión educativa (problemas de ingreso, deserción, cronicidad, escaso número de graduados). Esta relación que suele presentarse de modo naturalizado en distintos discursos académicos y políticos, es producto de una construcción histórica y sociocultural, ya que, si se analiza el significado de la tutoría a lo largo del tiempo, se identifican pluralidad de significados y configuraciones en el marco de los cambios que sufren las universidades y de los contextos en que la misma se despliega (Lázaro Martínez, 1997).

El análisis de estas relaciones se considera importante de complejizar, para lo cual es fundamental indagar en profundidad la génesis de las políticas de inclusión, el entramado histórico con los dispositivos tutoriales y cómo se significan y concretan en los distintos ámbitos de análisis.

En particular, los significados atribuidos a la inclusión educativa son necesarios de considerar por los impactos en la construcción de subjetividades y en la generación de condiciones y posibilidades para el aprendizaje. Retomamos en este trabajo un análisis previo, recuperando aportes de autores que reflexionan críticamente sobre la misma, así como las tensiones y debates que se generan (Capelari *et al.*, 2017).

En términos de Camilloni (2008), la inclusión se ha impuesto como un *auténtico lema* en discursos educativos, y es necesario revisar las perspectivas teóricas sobre su sentido y las concepciones que poseen los actores que definen políticas y prácticas. La autora realiza un planteamiento crítico ante diversas definiciones presentes en discursos y documentos que destacan la importancia de atender a quienes *son parte de grupos marginados o excluidos*. A partir de autores como Elías, Derrida, Rioux, Graham y Slee, pone en cuestión discursos sobre *marginalidad y exclusión social, o vulnerabilidad*, advirtiendo acerca de la reproducción de relaciones centro-periferia y normalidad-desviación o diferencia. En estos discursos, lo excluido y la exterioridad, se definen desde un centro. Su planteamiento central, que se recupera en nuestro enfoque, es advertir que se trata de una relación que construyen los actores de la intervención. Según Derrida (citado en Camilloni, 2008), la teoría acerca de la inclusión es una estrategia discursiva que no solo construye posiciones, sino desde la cual se conciben límites y fronteras, se establece dónde está el centro, quienes son los que se consideran incluibles, y desde donde se ca-

tegoriza a los excluidos que deben ser atendidos en función de programas especiales. La exclusión e inclusión implican temas políticos en términos de quien está dentro y quien fuera, y las relaciones de poder involucradas (Ravaud y Stiker, 2001), por lo que importa analizar qué sujetos pueden resultar excluidos en contextos particulares.

Se propone revisar los supuestos de la inclusión en las intervenciones tutoriales y pensarla desde otro posicionamiento. Para ello se recupera el concepto de Booth y Ainscow (2002), que enfatizan en la inclusión como *un conjunto de procesos que no tiene fin*, ya que en realidad se trata de comprometer un análisis crítico sobre lo que puede hacer la institución para *mejorar los aprendizajes y la participación de todos los estudiantes*. En este sentido, la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos. En este marco, Booth (citado en Unesco, 2003: 7), define la inclusión como un «proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades».

Como sostiene Flavia Terigi (2009), en la actualidad se evidencian avances en relación con la conceptualización y políticas de inclusión educativa, y se está en condiciones de sostener que, a excepción de compromisos biológicos o lesiones muy extremas, todos los sujetos pueden aprender en condiciones favorables. Sin embargo, en investigaciones sobre tutoría, en el análisis de los supuestos que están en la base de las prácticas, se identifica una persistencia de la hipótesis de que las causas de las dificultades para aprender residen en déficits o carencias que portan los estudiantes. Si bien la autora señala que se ha ido superando la explicación del fracaso escolar masivo desde el modelo individual, que generó mecanismos de diagnóstico, derivación y recuperación de los sujetos, con efectos de etiquetamiento y clasificación en función de dificultades o condiciones de origen, este modo de interpretación sigue operando en el análisis de las causas de los problemas.

En función de los distintos supuestos, pueden encontrarse programas tutoriales focalizados en determinadas poblaciones pensadas desde el parámetro del déficit, con predominio de políticas compensatorias, que tienden a instalar fronteras entre sectores desiguales de alumnos. En

otros casos, existen prácticas que conciben a la tutoría como un rol que enriquece y complementa el aprendizaje de todos los estudiantes, generando condiciones para aprender (Capelari *et al.*, 2017).

Susinos Rada y Rodríguez Hoyos (2011) asocian el concepto de inclusión con el de comunidades de aprendizaje. Señalan que la inclusión implica el compromiso de promover el derecho de todos para formar parte de una comunidad educativa, con oportunidades para aprender y participar en actividades conjuntas. Los estudiantes se conciben como «agentes», en el sentido de que se les reconoce la capacidad, la oportunidad y el derecho de participar, decidir, opinar y tener el control de las cuestiones que los afectan de modo vital, es decir, su lugar y su voz. Recuperando este aporte, es fundamental analizar si en la enseñanza tutorial se contribuye a ampliar esta agencia entre los estudiantes, o solo se limita a intervenciones que generan dependencia y pasividad. Frente a enfoques individuales o psicológicos muy consolidados, que alimentan y sostienen narrativas del déficit, otra opción es comenzar a centrar el eje en la interacción con los contextos en los que se insertan los estudiantes, y en las condiciones generadas para ser incluidos plenamente a través de sus aprendizajes.

Como fuera señalado en la Conferencia Mundial de Educación Superior (Unesco, 2009), es necesario asegurar el éxito de los estudiantes y no solo garantizar el acceso. El concepto de equidad se redefine y amplía en su significado al considerar la importancia de la participación, la finalización de los estudios y el bienestar estudiantil a través de apoyos financieros y educativos apropiados.

Categorías de análisis: la dimensión política y la dimensión pedagógica

Las conceptualizaciones previas ponen en evidencia la trascendencia que adquieren las políticas de inclusión que direccionan prácticas específicas en función de supuestos sobre la educabilidad y aprendizaje, y las prácticas pedagógicas a ellas asociadas en sus posibilidades de generar condiciones el aprendizaje de todos los sujetos. La dimensión política y la di-

mensión pedagógica son por tanto categorías de análisis fundamentales para la investigación que se desarrolla. Se han tomado aportes de De la Cruz Flores (2012), que analiza las relaciones entre inclusión y tutoría, teniendo en cuenta la dimensión política y la psicopedagógica. Plantea que la inclusión educativa implica transformaciones en la actividad educativa y que entre los componentes fundamentales deberían contemplarse: a) enfoques educativos centrados en el aprendizaje, con escenarios y experiencias para construir saberes, generando oportunidades y aprendizaje en todos los estudiantes; b) la personalización de los procesos educativos, potenciando las capacidades de los alumnos; c) la estructuración de sistemas tutoriales, con apoyos que puedan generarse en trayectos académicos; d) el aprendizaje colaborativo.

En nuestro trabajo, y para la dimensión política, se adhiere a un uso ampliado del concepto de política educativa tal como lo formulan Hogwood y Gunn (en Yang, 2010), que incluye además de la política pública, la expresión de propósitos generales o decisiones gubernamentales, lo legal o normativo, las propuestas específicas, teorías o modelos, programas, productos y resultados. Además, a estas políticas se las concibe en una perspectiva histórica y dinámica y dependientes del contexto; son definiciones que las reconocen como procesos que se sitúan en contextos continuos, interdependientes y mutuamente influidos (Yang, 2010).

Dentro de la dimensión política, se incluyen los siguientes ejes de análisis: a) la caracterización de las políticas de inclusión, incluyendo su génesis y contexto de origen (cuándo, por qué y cómo surgen), los problemas y motivos que las orientan; b) el contexto del texto escrito (normas, reglamentaciones, declaraciones); c) el contexto de su implementación, con procesos de puesta en práctica, implementación y evaluación.

La dimensión pedagógica, incluye los siguientes aspectos: a) enfoques educativos que se derivan de las políticas de inclusión privilegiadas y su puestos sobre educabilidad, aprendizaje e inclusión que sustentan; b) proyectos innovadores en la enseñanza (incluidas las tutorías) y condiciones para posibilitar el aprendizaje inclusivo; c) proyectos personalizados, vinculados a acompañamiento y orientación en trayectorias, en sus alcances y potencialidades académicas y personales.

APORTES DE LA TUTORÍA PARA PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LAS UNIVERSIDADES

En investigaciones previas (Capelari 2017), se advierten impactos significativos en sujetos e instituciones, no pensados en sus inicios, que han incidido en mejores condiciones para enseñar y aprender, y se ocultan u opacan cuando solo se interrogan los resultados en orden a los problemas que han sido resueltos a nivel masivo. Pueden señalarse aportes valiosos de la tutoría para la formación académica, integral y profesional de los estudiantes, con experiencias enriquecedoras que complementan los aprendizajes universitarios. La tutoría puede descubrir nuevas potencialidades en relación con la inclusión pensada en su sentido más pleno e integrador. En los programas de tutoría analizados, se observan experiencias actuales y posibilidades transformadoras que pueden generarse desde las tutorías, tales como:

- *Experiencias que instalan la tutoría con un enfoque personalizado y privilegian la interacción individual entre tutor y estudiante.* Son propuestas altamente valoradas por los estudiantes por los aportes a su vida académica y personal. La tutoría cobra significado en la valoración del vínculo personal, la relación de horizontalidad y confianza que se instala en el vínculo, y la importancia de contar con un referente a quien recurrir frente a dificultades diversas. Las acciones sistematizadas, continuas y articuladas en torno a trayectorias, son poco frecuentes, pero de alto impacto, aunque de alcances no masivos.
- *La formación integral como actividad sistematizada y coordinada a lo largo de toda la carrera.* La tutoría en este caso emerge como una diversificación del rol docente dentro de la universidad. Son prácticas tutoriales que integran a alumnos de diversas carreras y edades, que promueven aprendizajes para la formación integral y/o profesional. Abarcan un conjunto amplio de competencias para aprender a resolver problemas, a planificar y organizar el estudio y los trayectos de carrera, para insertarse en la universidad y en el mundo profesional y social. Se abordan temas culturales,

deportivos, éticos, sociales, ambientales, políticos. El desarrollo personal se concibe como un valor agregado a la profesión.

- *La formación profesional articulada con la formación académica desde el inicio de la vida universitaria.* Son experiencias que ofrecen oportunidades de aprendizaje profesional a través de la participación en conferencias, debates, aprendizaje en entornos de práctica donde se desempeñan los profesores –pasantías, visitas, experimentos, estadías–, en las que se toma contacto desde el inicio de la vida universitaria con los problemas profesionales en contextos externos y con diversas formas de participación según el nivel de experiencia requerido (observación, prácticas guiadas, tutorías). Estas experiencias que instalan la formación integral y/o profesional, se han hallado con más frecuencia en universidades de México y en varios casos se organizan como espacios transversales y grupales, insertos en el currículum.

Algunos aportes teóricos significativos en esta línea plantean las relaciones entre el desarrollo profesional y la formación integral para la educación de sujetos críticos y transformadores de la realidad social (Sánchez y Rodríguez Sánchez, 2011). Este enfoque ejemplifica innovaciones que puede introducir la tutoría para la construcción de la formación profesional, concebida como una «formación dinámica de desarrollo personal» (*ibídem*: 139).

Estos aportes se relacionan con algunas direcciones y transformaciones que se identifican en nuestras investigaciones sobre prácticas configuradas e impactos alcanzados, y son reflejadas también en las perspectivas que tutores, alumnos y coordinadores de programas reflejan luego de más de diez años de experiencia construida en este sentido.

REFLEXIONES FINALES

El abordaje realizado deja planteadas las tensiones y los desafíos actuales que generan las políticas y prácticas de tutoría en las universidades en sus relaciones con la inclusión, tanto para los contextos nacionales como institucionales. Desafíos que suponen considerar la inclusión en su senti-

do más pleno y abarcativo, asociada a generar condiciones, tanto políticas como pedagógicas para posibilitar la participación y el aprendizaje en el marco de trayectos formativos para todos los estudiantes y no solo para sectores identificados «en riesgo» o en «situación diferenciada».

La desnaturalización del rol del tutor a partir de los discursos que lo instalan, su interpelación en sus relaciones con la inclusión y su análisis a la luz de la historia de las instituciones y de los sujetos, muestra nuevos significados y formas de intervención, permite advertir riesgos en sus direccionamientos así como transformaciones posibles, no pensadas en sus inicios, que pueden enriquecer la enseñanza y ampliar sus horizontes en el marco de acciones colaborativas, integradoras y articuladoras entre los distintos actores institucionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anuies
2012 Sitio web de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, <www.anuies.mx/>.
- Booth, T. y Ainscow, M.
2002 *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education), Bristol (Reino Unido).
- Camilloni, A.
2008 «El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones», en *Políticas Educativas*, vol. 2, n° 1, pp. 1-12.
- Capelari, M.
2014 «Las políticas de tutoría en la educación superior: génesis, trayectorias e impactos en Argentina y México», en *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, vol. 5, n° 5, pp. 41-54.
2017 *Políticas y prácticas de tutoría en la educación superior. Análisis de sus impactos en sujetos e instituciones*, SB Editorial, Buenos Aires.
- Capelari, M. *et al.*
2017 «Tutoría universitaria y políticas de inclusión: análisis de configuraciones e impactos», en *Libro de resúmenes del VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano: La Universidad como objeto de investigación. La Reforma entre dos siglos*, Universidad Nacional de Litoral. Disponible en: <<http://www.unl.edu.ar/u17/wp-content/uploads/2016/08/Libro-de-res%C3%Bamenes-U17-2.pdf>>.
- De la Cruz Flores, G.
2012 «Inclusión en educación superior: de la atención a la diversidad al facultamiento del estudiantado», en *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, vol. 12, n° 2, Granada, pp. 216-230. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4165248.pdf>>.
- Gluz, N.
2011 «Asistir en la escuela, un cambio en los sentidos de asistir a la escuela», en Elichiry, N. (comp.), *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*, Ensayos y Experiencias n° 79, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Lázaro Martínez, Á.
1997 «La acción tutorial de la función docente universitaria», en Apodaca, P. y Lobato, C. (eds.), *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*, Laertes, Barcelona.
- Ravaud, J.F. y Stiker, H.J.
2001 «Inclusion/Exclusion. An Analysis of Historical and Cultural Meanings», en Albrecht, G.; Seelman, K. y Bury, M. (eds.), *Handbook of Disability Studies*, SAGE, Londres, pp. 490-512.
- Samoff, J.
2005 *The Pursuit of Effective External Support and Persisting External Influence-Direct, Indirect, and Negotiated*. Prepared for presentation at the Nuffic Expert Meeting A Changing Landscape: Making Support to

tertiary education and research in developing countries more effective.
La Haya, Países Bajos, mayo.

Sánchez, J.M. y Rodríguez Sánchez, F.

2011 *Proyecto Andamios Curriculares: Hacia una nueva cultura de la formación universitaria*, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Steiner-Khamsi, G.

2010 «The Politics and Economics of Comparison», en *Comparative Education Review*, vol. 54, n° 3, pp. 323-342.

Susinos Rada, T. y Rodríguez Hoyos, C.

2011 «La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 25, n° 1, pp. 15-30.

Terigi, F.

2009 *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*, Ministerio de Educación de la Nación Argentina-Organización de los Estados Americanos, Buenos Aires.

Unesco

2003 *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A Challenge and a Vision. Conceptual Paper*, Unesco, París. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf>>.

2009 *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*, Unesco, París. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>>.

Yang, R.

2010 «La comparación de políticas», en Bray, M.; Adamson, B. y Mason, M., *Educación comparada: enfoques y métodos*, Granica, Buenos Aires.

¿INCLUIR A TODAS/OS? ¿SELECCIONAR A LAS/OS MEJORES? ESCUELAS SECUNDARIAS DEPENDIENTES DE UNIVERSIDADES NACIONALES EN LA ARGENTINA

Emilia Di Piero

INTRODUCCIÓN

En el contexto de fragmentación educativa que caracteriza a la Argentina (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004), en este artículo nos proponemos estudiar un grupo particular de escuelas secundarias: aquellas que dependen de universidades nacionales. Considerando que dicho fragmento no ha sido indagado en profundidad, en este trabajo brindamos una sistematización de las instituciones secundarias universitarias existentes en el país y modelizamos sus políticas de admisión. Si bien el mérito había dejado de ser el criterio legítimo para acceder a la mayoría de las escuelas secundarias y universidades con la recuperación democrática en 1983 en la Argentina, continúa vigente en este grupo específico de escuelas «autónomas».

En ese sentido, en primer término sistematizamos en un mapa las secundarias universitarias en el país y las políticas de admisión vigentes. Seguidamente nos enfocamos en el caso de las escuelas secundarias de la Universidad Nacional de La Plata, analizando las miradas de sus docentes acerca de la justicia en los métodos de admisión y a la inclusión educativa. Este estudio está estructurado sobre el corpus analítico constituido por documentación institucional, entrevistas en profundidad y semiestructuradas a docentes, secretarios académicos y directivos.

1. METODOLOGÍA

El enfoque metodológico partió de un estudio de caso múltiple que implicó la combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas para la recolección de datos. El estudio de caso se centra en las dinámicas que acontecen en escenarios particulares (Eisenhardt, 1989): en esta investigación, dos escuelas de pregrado dependientes de la Universidad Nacional de La Plata y ubicadas en la ciudad homónima. Una de ellas adoptó completamente el mecanismo de sorteo como forma de ingreso desde mediados de los años ochenta basándose en un discurso «democratizador». La otra adoptó ese mecanismo de admisión parcialmente en el momento de retorno de la democracia al país, incorporándolo para el total de aspirantes solo a partir del año 2015 en un contexto en que gravitó una narrativa en favor de la «inclusión» educativa.

Siguiendo la clasificación propuesta por Stake (1995), nos inclinamos por el tipo de estudio de caso «instrumental» en tanto el interés del trabajo no reside solo en el caso en sí mismo sino que lo moviliza un problema conceptual más amplio, que consideramos que el estudio de estos casos particulares puede iluminar. De ese modo, exploramos aquello que entendemos se consolida como una matriz educativa a través del estudio de dos de las tres instituciones medias dependientes de una universidad

nacional situadas en la capital de la Provincia de Buenos Aires. En ese sentido, la selección del caso es intencionada en función de intereses temáticos y conceptuales, en tanto consideramos que las escuelas elegidas constituyen una expresión paradigmática de un problema socioeducativo amplio.

Entre los años 2012 y 2016 fueron realizadas observaciones, entrevistados en profundidad trece (13) actores «clave» para las instituciones, efectuadas sesenta y siete (67) entrevistas semiestructuradas a docentes seleccionadas/os de modo aleatorio, revisadas las Actas Taquigráficas del momento en que se discutía la modificación del método de admisión en el Consejo Superior de la Universidad en los años ochenta, recuperado un corpus compuesto por seis documentos institucionales que incluyeron información sobre los fichas sociodemográficas de los ingresantes y sobre las políticas de admisión vigentes.

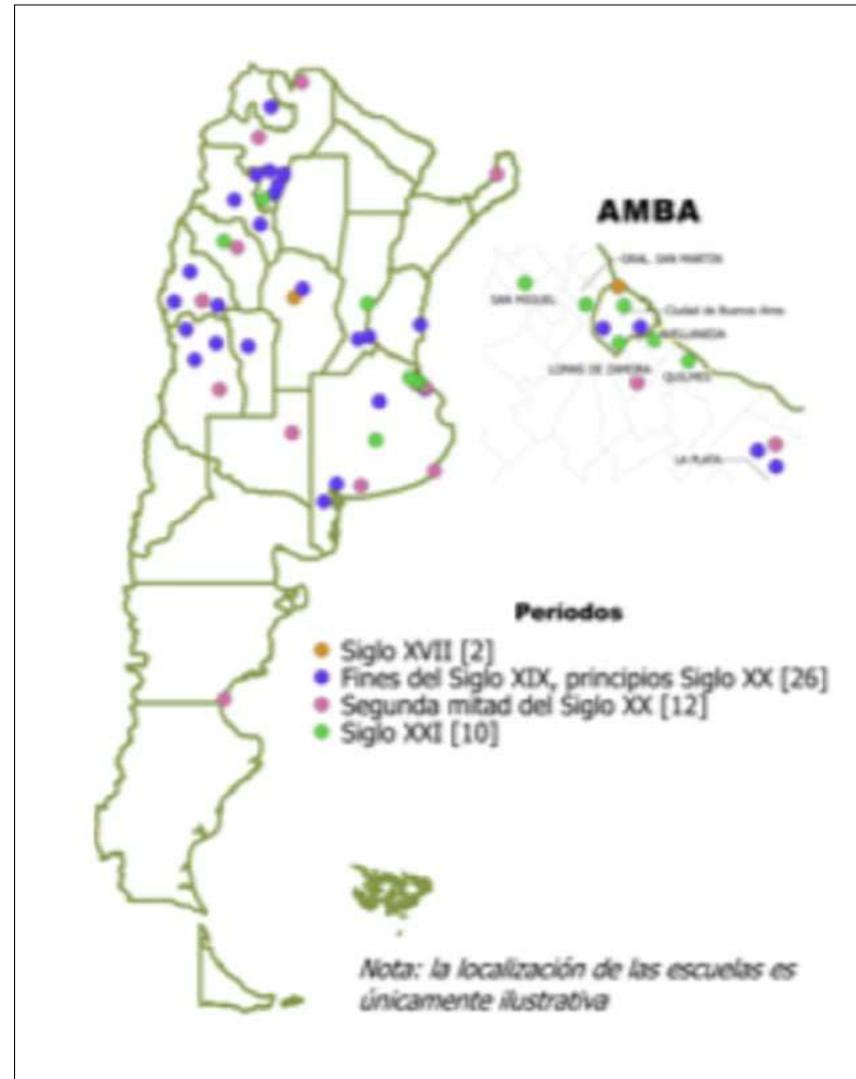
2. EL MAPA DE ESCUELAS MEDIAS UNIVERSITARIAS EN LA ARGENTINA Y SUS POLÍTICAS DE ADMISIÓN

En el año 2017 son cincuenta y cinco las universidades nacionales y medio centenar las escuelas secundarias dependientes de universidades nacionales en la Argentina. Estas cuentan, a su vez, con historias diversas. A continuación proponemos un agrupamiento según el momento de creación de los establecimientos, para abocarnos luego a una modelización de acuerdo a sus políticas de admisión.

En el siguiente mapa podemos ubicar las secundarias universitarias estatales en el país considerando el momento histórico en que fueron creadas (Figura 1).

A continuación desarrollamos una tipología basándonos en la información recabada (a través de páginas web oficiales de las instituciones o a partir de contactos telefónicos establecidos con autoridades) sobre los métodos de admisión vigentes en cada una de las escuelas. Dado que varios de los establecimientos combinan y superponen diversos mecanismos de ingreso, es posible ubicarlos en varias celdas a la vez (Tabla 1).

Figura 1. Mapa de secundarias universitarias según período de creación.



Fuente: elaboración propia

Tabla 1.

Grupo	Tipo de admisión	Nombre del establecimiento y universidad de pertenencia
1	Secundarias universitarias con ingreso meritocrático puro (25)	<p><i>Con examen de ingreso eliminatorio (16):</i> Colegio Nacional de Montserrat (UNC); Colegio Nacional Buenos Aires (UBA); Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini (UBA); Instituto Libre de Segunda Enseñanza (UBA); Escuela Superior de Comercio (UNR); Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano (UNC); Escuela de Minas. Dr Horacio Carrillo (UNJu); Colegio Central Universitario Mariano Moreno (UNSJ); Colegio Nacional Arturo U. Illia (UNMDP); Agrotécnica Libertador General San Martín (UNR); Escuela de Comercio Lib. Gral. San Martín (UNSJ); Escuela de Agricultura y Sacarotecnia de Tucumán (UNT); Instituto Técnico (UNT); Instituto Técnico de Aguilares (UNT); Escuela Secundaria (UNL); Escuela Normal Juan Pascual Pringles (UNSL)</p> <p><i>Según mejores promedios de la escuela primaria (9):</i> Liceo Agrícola y Enológico de Cuyo (UNCuyo); Colegio Universitario Central (UNCuyo); Escuela de Comercio Martín Zapata (UNCuyo); Escuela Superior de Comercio Prof. Prudencio Cornejo (UNS); Escuela Normal Superior (UNS); Escuela de Agricultura y Ganadería Ing. Agr. Adolfo Zabala (UNS); ENET no 1 Prof. Vicente García Aguilera (UNCA); Colegio Nacional Arturo U. Illia (UNMDP); Escuela Preuniversitaria Fray Mamerto Esquiú (UNCA)</p>
2	Secundarias universitarias con ingreso por azar (14)	Colegio Nacional Rafael Hernández (UNLP); Liceo Víctor Mercante (UNLP); Bachillerato de Bellas Artes Guillermo Obiols (UNLP); Escuela Nacional Ernesto Sabato (Unicen); Escuela Nacional Adolfo Pérez Esquivel (Unicen); Colegio UNLPam (UNLPam); Escuela Secundaria Técnica (UNQ); Escuela Secundaria Técnica (UNGS); Colegio Universitario Patagónico (UNPSJB); Escuela de Educación Técnica de Villa Lugano (UBA); Instituto de Educación Media-Tartagal (UNSa); Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento (UNT); Instituto de Educación Media Dr. Arturo Oñativia (UNSa); Escuela Secundaria Técnica (Undav)
3	Secundarias universitarias con cursos de ingreso no eliminatorios (8)	Colegio del Uruguay Justo José de Urquiza (Uader); Escuela de Agricultura y Sacarotecnia de Tucumán (UNT); Gymnasium (UNT); Escuela Industrial Domingo F. Sarmiento (UNSJ); Colegio Preuniversitario General San Martín (UNLaR); Colegio Nacional Agrotécnico Ingeniero Julio César Martínez (Tilimuqui) (UNdeC); Escuela Agrotécnica Eldorado (UNM); Escuela Preuniversitaria Fray Mamerto Esquiú (UNCA)
4	Secundarias universitarias con ingreso meritocrático mediado por cursos de ingreso eliminatorios (7)	Escuela de Educación Técnico Profesional en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria (UBA); Liceo Agrícola y Enológico de Cuyo (UNCuyo); Colegio Universitario Central (UNCuyo); Escuela de Comercio Martín Zapata (UNCuyo); Gymnasium (UNT); Escuela María C. y M. L. Inchausti Valdés (UNLP); Escuela Tecnológica Preuniversitaria Ingeniero Carlos E. Giúdice (UNLZ)
5	Secundarias universitarias que priorizan el ingreso de egresados de escuelas primarias universitarias (7)	Escuela Superior de Comercio Prof. Prudencio Cornejo (UNS); Escuela Normal Superior (UNS); Escuela de Agricultura y Ganadería Ing. Agr. Adolfo Zabala (UNS); Colegio Nacional Rafael Hernández (UNLP); Liceo Víctor Mercante (UNLP); Bachillerato de Bellas Artes Guillermo Obiols (UNLP); Escuela Preuniversitaria Fray Mamerto Esquiú (UNCA)
6	Secundarias universitarias con políticas de admisión por cupos (5)	Colegio Nacional Arturo U. Illia (UNMDP); Escuela Secundaria Técnica (UNGS); Escuela Secundaria Técnica (Unsam); Escuela Normal Juan Pascual Pringles (UNSL); Colegio Nacional Agrotécnico Ingeniero Julio César Martínez (Tilimuqui) (UNdeC)
7	Secundarias universitarias con políticas de admisión por lazos de sangre (4)	Colegio UNLPam (UNLPam); Escuela Secundaria Técnica (Unsam); Escuela Agrotécnica Libertador General San Martín (UNR); Escuela Preuniversitaria Fray Mamerto Esquiú (UNCA)
8	Secundarias universitarias con políticas de admisión por cercanía al radio de vivienda del aspirante (2)	Escuela Secundaria Técnica (UNGS); Escuela Secundaria Técnica (Unsam)
9	Secundarias universitarias que contemplan pago de inscripción (2)	Gymnasium (UNT); Escuela de Agricultura y Sacarotecnia de Tucumán (UNT)
10	Secundarias universitarias que contemplan buena conducta o aspectos psicológicos (2)	Escuela Preuniversitaria Fray Mamerto Esquiú (UNCA); Escuela Normal Juan Pascual Pringles (UNSL)

Como muestra la tabla, la mayor parte de las secundarias universitarias (32) cuentan con mecanismos de admisión ligados a criterios meritocráticos (exámenes, mejores promedios en escuela primaria, cursos de ingreso eliminatorios). Si bien el mérito había dejado de ser el criterio legítimo en la Argentina para acceder a la mayoría de las escuelas secundarias y universidades con la recuperación democrática en 1983 –específicamente mediante la Resolución N° 2414/84–, cuando el entonces presidente Raúl Alfonsín sentenciara que «con la democracia se come, se cura y se educa», los mecanismos meritocráticos continúan vigentes para la admisión a este grupo específico de escuelas que se consideran «autónomas» dada su dependencia de universidades nacionales.

Si bien consideramos que el examen de ingreso eliminatorio es la política de admisión más elitista, dado que supone que todos los aspirantes cuentan con el mismo punto de partida a la hora de la competencia por las vacantes, no podemos afirmar que entre los demás mecanismos sea posible construir un *continuum* de grados de democratización *a priori*. En función de ello, en la tipología anteriormente presentada organizamos las variadas metodologías de ingreso siguiendo una lógica nominal y no ordinal. Para el caso de los establecimientos dependientes de la UNLP, sostenemos que el ingreso por azar, si bien es más democrático que el examen de admisión, no garantiza necesariamente la heterogeneización de la composición sociocultural de la matrícula. A continuación nos adentraremos en el análisis de las miradas sobre la justicia en la admisión y la inclusión en este grupo específico de establecimientos.

2.1. Escuelas de pregrado en la ciudad de La Plata

La ciudad de La Plata, con un número de habitantes que supera apenas el medio millón, posee un importante papel en tanto centro administrativo, educativo y político de Buenos Aires, la provincia más poblada de la Argentina. Asimismo, cuenta con una de las universidades nacionales más antiguas y prestigiosas. Se trata de una ciudad signada por una sociabilidad joven fuertemente vinculada al mundo universitario, cultural y artístico.

En cuanto a indicadores educativos, según datos de la Encuesta Permanente de Hogares, la tasa de finalización del nivel secundario de la población de 25 a 29 años según aglomerado (considerando el segundo trimestre de cada año), para el Gran La Plata es del 67,9% para el año 2004, el 78,9% en 2016, alcanzando un pico del 91% en 2012. Se trata de uno de los aglomerados con mejores resultados del país en esos años.

La UNLP cuenta con tres niveles: pregrado, grado y posgrado. Al primero de ellos pertenecen cinco establecimientos, cuatro de educación secundaria y uno de primaria, los cuales funcionan como dependencias de la Presidencia de la Universidad: un secundario con orientación agrotécnica se ubica en la Estación Valdés del partido de 25 de Mayo (Provincia de Buenos Aires) y los otros cuatro en la ciudad de La Plata.

Las tres escuelas medias de «pregrado» presentes en la ciudad se ubican en el casco urbano central de la capital de la Provincia de Buenos Aires, donde aún se extienden las diagonales. Dicha ubicación geográfica resulta un dato significativo teniendo en cuenta el contexto de segregación espacial, es decir la marcada división de la ciudad en centro y periferia, y las connotaciones simbólicas que cada uno de los espacios conlleva. El contrato fundacional de estas instituciones estableció el carácter experimental o «piloto» de las mismas y la difusión y aplicación de esas experiencias en otros ámbitos.

Se trata de un grupo de instituciones estatales que históricamente atendieron a sectores medios y altos de la población reclutados mediante examen de ingreso eliminatorio y que, a mediados de los años ochenta modificaron su método de admisión hacia el sorteo, adaptándose a la configuración que adquiriría el mandato «democratizador» en ese momento, es decir, al acceso directo e irrestricto. Una de las escuelas, de especialidad artística, adoptó parcialmente el sorteo en los años ochenta y lo hizo completamente solo a partir de 2015, cuando el signifiante «inclusión» se convirtió en palabra clave del clima epocal. Asimismo, se trata de escuelas sobredemandadas.

Siguiendo a Tiramonti (2004), entendemos que dentro de los sentidos diferentes que adquiere la escuela para cada grupo en el marco del proceso de fragmentación educativa, para los grupos de elite, la escuela es un espacio que permite garantizar cierto orden de sucesiones, en ella se transmite una cierta concepción acerca del mundo y de los lugares «adquiridos» por las generaciones pasadas, es decir, de reproducción de

privilegio. Entre los distintos tipos de instituciones factibles de ser agrupadas en este agregado, la autora ubica a un conjunto de escuelas que organiza su propuesta pedagógica en torno a la tradición humanista, al incentivo de la creatividad individual y el reforzamiento de la autonomía intelectual (otras son las instituciones de la tradición religiosa, y las que recrean al empresario exitoso y cosmopolita). Las instituciones que abordamos corresponden al primero de los grupos mencionados.

3. MIRADAS DOCENTES SOBRE LOS MÉTODOS DE ADMISIÓN

¿Cuáles son los criterios más justos para distribuir bienes escasos? ¿Qué principios deben regir el reparto para que sea legítimo? En este apartado actualizamos esta pregunta clásica concentrándonos en las miradas de los/as docentes sobre las políticas que consideran más justas para el acceso en el caso de dos de las escuelas secundarias dependientes de la UNLP (en adelante las identificaremos como Bachillerato y Escuela Artística), a las que, como vimos, se accede por sorteo público.

A continuación presentaremos cada uno de los agrupamientos emergentes en torno al método de ingreso más justo que, a partir del trabajo de investigación en las escuelas, es posible reconstruir a modo de tipología. Formuladas como tipos ideales weberianos, en ambas escuelas la opción mayoritaria sostiene el «azar puro» como principio más justo para el ingreso. Otro grupo hace lo propio con el mérito, mientras que las opciones intermedias presentan un clivaje en el que los criterios del mérito y el azar se conjugan con criterios de acción afirmativa y ligados a la herencia familiar.

3.1. Justicia por igualdad de oportunidades: el azar como garante de heterogeneidad y democratización

En el caso del Bachillerato, dentro del 62% de docentes que acordaba con la abolición de los exámenes de admisión, un 60% entendía al

sorteo como la metodología más justa para el acceso a bienes sociales escasos y colectivamente deseados como son las vacantes en esta escuela, mientras que el 2% restante sugería otras opciones. Algunos fundamentos de la opción por el sorteo fueron, en palabras de una docente de Geografía:

El sorteo da la posibilidad a que todos los estudiantes de diversas experiencias y trayectos educativos puedan ser parte de las escuelas de pregrado (Docente n° 5, Bachillerato).

En cuanto la Escuela Artística, el 57% de las/os docentes acordaba con la abolición de los exámenes eliminatorios al momento de la admisión a las escuelas de la UNLP. Para el caso específico de esta escuela, el 46% prefería el sorteo como método más justo para la admisión, sosteniendo que se trataba de un método igualitario y democratizador. Entendía que era el mejor modo de garantizar la igualdad de oportunidades y discutía con quienes sostienen que los aspirantes deben poner en juego sus méritos para acceder. Por otra parte, argumentaba que esta concepción a la que se oponen se concentraba, sobre todo, entre las/os docentes de música. Entre los argumentos a favor del sorteo, una docente de Sociología de 39 años de edad indicaba:

Porque el examen restringía el ingreso, era un examen elitista (Docente n° 2, Escuela Artística).

Al igual que en el Bachillerato, también en la Escuela Artística esta postura fue mayoritaria. De este modo, es posible sostener que, mayoritariamente, al sentido de lo justo en estas escuelas subyace la representación de la igualdad de oportunidades garantizada por un sorteo que habilitaría la supervivencia del más apto una vez dentro de la institución, sosteniendo, así, que el sistema es abierto y alimentando la expectativa del ascenso social mediante la educación. Aunque muchas veces presentado como ideología progresista que valora la igualdad de oportunidades, en estos dos grupos prima el criterio de la capacidad en el trabajo y la idea de progreso personal a fuerza de talento. Sin embargo, esta

capacidad será demostrada una vez dentro de las escuelas y no mediante tests para ingresar a ellas.

3.2. Superposición de criterios: azar más mérito

Un segundo grupo de opiniones, que en el Bachillerato representa un 31% del total de docentes consultadas/os, sostenía que la metodología más justa para ingresar a estas escuelas no es ninguna de las aplicadas hasta el momento: el examen les resulta poco democrático; el sorteo en su forma «pura» les genera desconfianza. A su vez, en el interior de este grupo resulta posible reconstruir dos posiciones:

- A. Quienes optan por el curso de ingreso preparatorio general para todos los aspirantes.
- B. Quienes sostienen que debe mantenerse la posibilidad del sorteo para un grupo y del examen para otro.

El subgrupo A propone el apoyo del sorteo con un curso nivelatorio previo al comienzo de las clases (con carácter no eliminatorio) destinado a quienes fueron sorteadas/os, que actuara a modo de una política de compensación de puntos de partida desiguales:

Habría que apoyar el sorteo con algo más, como un curso nivelatorio obligatorio en febrero, para que cuando ingresen todos tengan las mismas posibilidades de recibir conocimiento (Docente n° 27, Bachillerato).

Este grupo entendía que existen condicionamientos sociales y culturales relacionados con las socializaciones y escolarizaciones anteriores y que para que la «carrera abierta al talento» sea justa, también el punto de partida tiene que serlo: se deben corregir las inequidades iniciales.

Por su parte, el subgrupo B engloba a quienes desconfían del sorteo en su «forma pura» en tanto sostienen que, a raíz de la aplicación del azar, son excluidos estudiantes que podrían ser «buenos alumnos» de esta institución, y ocupan bancos otros que no saben «aprovechar la oportuni-

dad» y acaban abandonando. En ese sentido, una docente de informática de 51 años indicaba:

Está bien dar posibilidad a muchos que no podrían acceder a colegios universitarios. Pero si entraran veinticinco, deberían dejarte cinco vacantes para aquellos alumnos que podrían entrar por examen. Por ejemplo, mi hijo, que es muy capaz, se tuvo que conformar con otro colegio secundario porque no entró por sorteo (Docente n° 30, Bachillerato).

La combinación de los criterios del azar y el mérito en la Escuela Artística tomaba una forma particular en tanto se encarnaba en un 28% de las/os docentes que reivindicaba la existencia de la «Evaluación de competencias de los lenguajes artísticos» vigente hasta el año 2015 para el ingreso en 1^{er} y 4^o año. Esta evaluación convivía con el sorteo hasta el ciclo lectivo 2015, a partir del cual el ingreso a dicha escuela es exclusivamente mediante el sorteo para el Ciclo Básico de Formación Estética.

De ese modo, el docente colabora en la construcción del mito en tanto describe una ficción en relación con la historia que la elite cuenta sobre sí misma, sobre cómo llegó al status de elite: en esa narrativa, aprobando el examen ganaron un certificado de excelencia y demostraron que eran las/os mejores para ocupar un lugar de privilegio. Asimismo, contrapone la inclusión y la excelencia como si se tratara de ideales irreconciliables; la inclusión tendría carácter masivo mientras que la excelencia y la calidad serían para pocos. Como muestra Perrenoud, refiriéndose a la excelencia, si todo el mundo fuera excelente entonces no lo sería nadie: «La excelencia sólo se produce si no está al alcance de todos» (1996: 35). De ese manera, las escuelas participan de modo activo en la fabricación de jerarquías de excelencia.

3.3. A favor del examen: el «siglo XX cambalache» y el retorno a la «edad de oro» del mérito

Otra postura, minoritaria, presente entre las/os docentes consultadas/os fue aquella que abogaba por el retorno a cierta «edad de oro» representada por el ingreso a secundarias universitarias mediante examen elimina-

torio. Depositando en el examen el resguardo de la calidad, se configura en estas/os docentes una visión nostálgica de cierto pasado perdido y superior frente a un presente de «siglo XX cambalache» en el que la mediocridad se erigiría como soberana.

En consonancia con la noción de mérito propia de la Modernidad, en la que por posiciones sociales justas se entendía aquellas que se alcanzan a partir de la competencia entre hombres libres de condicionantes ligados al nacimiento o la herencia, entre las/os docentes que componen este grupo se presupone que la competencia por las vacantes produciría una desigualdad justa basada en el mérito individual. En palabras de una profesora en Ciencias Naturales de 67 años:

El sorteo es más selectivo. Por examen entran los más capaces, por sorteo entra cualquiera. Ha bajado el nivel. A los chicos no les importa, cuanto menos trabajás, mejor, pasás igual (Docente n° 22, Bachillerato).

Tal como indica Dubet (2004, 2015), respecto a algunos supuestos que pueden rastrearse detrás de cierta retórica cargada de nostalgia por el pasado, en la medida en que el mandato que pesa sobre el nivel medio ya no es el de la selección (en el caso de la Argentina, la escuela secundaria es considerada un derecho a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206/06), la secundaria no puede simplemente «desprenderse» de los/as estudiantes que le causan problemas. Muchas veces, en los discursos de docentes y demás actores, los defectos del pasado son encubiertos por la añoranza.

Como señala Rawls (1993), el mérito se presenta como una norma de justicia porque aparece como la manera de construir las desigualdades justas en una sociedad que valora la igualdad de los individuos. Si se considera que somos iguales y a la vez que toda sociedad clasifica a los individuos, eso no puede ser hecho más que a partir del momento en que individuos libres ponen en juego sus talentos y su trabajo.

De este modo, la docente revaloriza el mérito como justo asignador de posiciones y critica que el sorteo dé lugar a estudiantes a los que «no les importa nada», quienes no saben «aprovechar» la oportunidad que significa ocupar un banco en esta escuela.

En relación con quienes sostenían el examen de ingreso como mecanismo de admisión más justo en la escuela especializada en arte, resulta interesante recuperar la respuesta de un docente de 63 años, con más de cuarenta años de antigüedad en la escuela y título de ingeniero. Reunidos en el laboratorio, le preguntábamos si desarrollaba alguna actividad artística y nos respondía: «No, nosotros somos de Exactas. Hay tensión con los de Arte». Al consultarle por el método de admisión, indicaba:

Esta era una escuela piloto. Cuando era una escuela *como la gente*, de excelencia, teníamos veinticinco alumnos. Depende de cómo lo quieran enfocar, pero la calidad educativa empeoró, y la timba tampoco sirve. Con el sorteo estamos apostando a la timba. Cuando era por examen de ingreso entraban los mejores. Ahora igualaron hacia abajo (Docente n° 34, Escuela Artística).

Su mirada nostálgica denunciaba el crepúsculo de la posición de las escuelas universitarias como focos de calidad educativa. El caso de este grupo que propone el retorno del mérito se fusiona con una retórica que valora positivamente el esfuerzo como si todos partieran del mismo punto en el momento de la competencia, priorizando la meritocracia y favoreciendo un proceso de «acumulación de ventajas» (Saraví, 2015: 37) según el cual quienes partan de mejor preparación serán quienes ocupen lugares de privilegio. Por otra parte, como afirma Dubet (2015), hay un componente darwiniano en la igualdad meritocrática de oportunidades: vencedores y vencidos no se deben más que a sí mismos.

3.4. La atmósfera cultural familiar como garantía: el criterio de ingreso de familiares a la Escuela Artística

El cuarto grupo que conforma la tipología que presentamos refiere a un sector de docentes en la Escuela Artística que indicaba que la opción de admisión más justa sería aquella que contemplara la posesión de familiares que fueran alumnos o exalumnos de la institución. Esta opción se justificaba mediante distintas vías.

En primer término, algunos sostenían que era importante concentrar los hijos en una misma escuela por una cuestión de organización del tiempo familiar. Por otro lado, desde una visión hereditarista, ciertas/os docentes indicaban que si una/o de las/os hermanas/os había conseguido adaptarse a la propuesta de la escuela, era probable que las/os demás también lo lograrán. De ese modo, la escuela se ahorra esfuerzo «en vano», en tanto la atmósfera cultural familiar actuaba como garante de una escolaridad exitosa:

Porque hay habilidades a las que uno va teniendo más predisposición por la familia de la que uno viene. En la escuela 1 [donde también ejerce la docencia] tengo el caso de la nieta de Francisco De Santo, fundador de la escuela 2. La nieta quedó afuera por el sorteo, y ella tenía ganas de entrar (Docente n° 28, Escuela Artística).

En sintonía con los señalamientos de Bourdieu y Darbel al analizar el público en los museos en Europa, si las ventajas o desventajas pesan sobre las carreras escolares es porque suelen ser acumulativas en las familias:

Los niveles culturales de los miembros de una determinada familia están siempre asociados entre sí. Las posibilidades de continuar los estudios en una ciudad grande o pequeña, de tener acceso a estudios clásicos o modernos dependen de la posición social de la familia, y la atmósfera cultural de la infancia y el pasado escolar están estrechamente asociados (2007: 108, 109).

3.5. Políticas de acción afirmativa: a favor de los cupos para el ingreso a la Escuela Artística

Otro grupo de respuestas encontradas en la escuela 2 exigía que se contemplaran cuotas destinadas a captar diversos grupos sociales. Se trata de ofrecer un «trato excepcional» (Fernández Vavrik, 2015), propiciando políticas de acción afirmativa que implican el trato diferencial hacia determinadas categorías sociales. Con la misma lógica que quienes proponían un curso especial para los ingresantes con condiciones desfavora-

bles, parten del paradigma de la equidad que entiende que debe tratarse desigualmente a quienes son desiguales, dado que el trato homogéneo mantendrá las diferencias originarias. Quienes optaron por la implementación de cuotas, indicaban:

Las cuotas para diferentes sectores serían porque si estamos apostando a una mejora de la situación general, tenemos que pensar en todos los sectores sociales (Docente n° 4, Escuela Artística).

Se denomina «acción afirmativa» a un tipo de políticas reparadoras anti-discriminatorias que se focalizan sobre determinados grupos o categorías sociales. Esas políticas, forjadas y difundidas primeramente en países angloparlantes con tradición multiculturalista, han sido adoptadas gradualmente en América Latina y en Europa en los últimos veinticinco años. Sin embargo, su adopción ha sido problemática en la Argentina y en Francia, dada su tradición de política escolar y de protección social universalistas (Fernández Vavrik, 2015). Cuatro secundarias universitarias de nuestro país han optado por cupos para distribuir las vacantes, aunque en sentidos diferentes: se trata del Colegio Nacional Arturo U. Illia de la Universidad Nacional de Mar del Plata –combina el examen eliminatorio con un cupo de vacantes reservado para los mejores promedios de primarias provinciales–; la Escuela Normal Juan Pascual Pringles de la Universidad Nacional de San Luis –combina el sorteo con un cupo reservado para los hijos del personal de la Universidad–; la Escuela Secundaria Técnica de la Universidad Nacional de General Sarmiento –combina la cercanía al radio de vivienda del alumno y el sorteo con un cupo para estudiantes con trayectorias interrumpidas– y la Escuela Secundaria Técnica de la Universidad Nacional de San Martín –combina la prioridad de hermanos de quienes ya cursan, la cercanía al radio de vivienda del alumno y un cupo para estudiantes con sobreedad–.

PALABRAS DE CIERRE

A modo de cierre, es posible afirmar que la mayoría de las escuelas secundarias dependientes de universidades nacionales en la Argentina con-

servan mecanismos meritocráticos para el acceso, a diferencia de lo que desde los años ochenta ocurre con el común de instituciones medias y universitarias del país. En ese sentido, estos establecimientos activan métodos de ingreso selectivos a los fines de conservar cierto «cierre social» (Parkin, 1964) que los distingue del resto de las instituciones secundarias, colocándolos en un lugar de elite desde el cual se preservan como *guetos* de calidad dentro de la educación pública.

En el caso de las escuelas universitarias de La Plata, los sentidos de la justicia que se consolidan como hegemónicos entre las/os docentes guardan relación con una «configuración cultural» (Grimson, 2007) en la cual el sorteo aparece como la encarnación de la igualdad de oportunidades en tanto conllevaría la impugnación de las herencias culturales. Así, la justicia como igualdad de oportunidades se consolida como el modo que adquiere la selección educativa implícita: cada ingresante tendrá las mismas posibilidades de demostrar su capacidad, pero lo hará una vez dentro de la institución y no para acceder a la misma. Sin embargo, el igualitarismo encarnado en el sorteo no aparece como el único criterio que se pone en juego para la admisión a las escuelas, sino que se combina con otros que, aunque minoritarios, también se manifiestan.

Por último, si bien ya indicamos que no resulta posible ordenar *a priori* las escuelas según el grado de democratización de sus métodos de admisión, entendemos que el azar, más democrático que el examen de admisión, no asegura *per se* la heterogeneidad de la matrícula. Sin embargo, consideramos importante señalar, con Chiroleu (1998) que una «democratización imperfecta» no puede ser subsanada con «menos democracia» como sostienen quienes pretenden el retorno al examen de admisión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. y Darbel, A.
2007 *O amor pela arte. Os museus de arte na Europa e seu público*, Editora da Universidade de São Paulo, San Pablo.
- Chiroleu, A.
1998 «Admisión a la universidad: navegando en aguas turbulentas», en *Revista Educação e Sociedade*, vol. 19, n° 62, abril, Campinas.
- Dubet, F.
2004 «¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?», en Tenti Fanfani, E. (org.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, IPE-Unesco, Buenos Aires.
2012 *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
2015 «Los postulados normativos de la investigación en educación», en *Espacios en Blanco*, Serie Indagaciones, n° 25, junio, pp. 229-249.
- Eisenhardt, K.M.
1989 «Building Theories from Case Study Research», en *Academy of Management Review*, vol. 14, n° 4, pp. 532-550.
- Fernández Vavrik, G.
2015 «L'origine comme ressource: la discrimination positive à l'université argentine», en *Revista Critique internationale*, n° 70, enero-marzo, París.
- Grimson, A. (comp.)
2007 *Pasiones nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*, Edhasa, Buenos Aires.
- Kessler, G.
2002 *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, IPE-Unesco, Buenos Aires.
- Parkin, F.
1964 «El cierre social como exclusión», en *id.*, *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*, Espasa Calpe, Madrid.

Perrenoud, P.

1996 *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar* (1990), Paideia Morata, Madrid.

Rawls, J.

1993 *Teoría de la Justicia*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Saraví, G.A.

2015 *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*, Flacso, México.

Stake, R.

1995 *Investigación con estudios de caso*, Morata, Madrid.

Suasnábar, C. y Rovelli, L.

2010 «Gobierno y reformas de la educación en la Argentina reciente», en *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, Centre international d'études pédagogiques, n° 55, pp. 17-26.

Tiramonti, G. (comp.)

2004 *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Manantial, Buenos Aires.

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (comps.)

2008 *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*, Paidós, Buenos Aires.

Van Zanten, A.

2008 «¿El fin de la meritocracia? Cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social», en Tenti Fanfani, E. (comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, IIPE-Unesco-Siglo Veintiuno, Buenos Aires.

ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES Y DISPOSITIVOS DE ACCESO Y PERMANENCIA EN LAS UNIVERSIDADES NACIONALES EN ARGENTINA

Sylvia Lenz

1. INTRODUCCIÓN

En la Argentina se registra un incremento progresivo de la cobertura educativa desde la década del 90 y una intensificación de esta tendencia en los últimos años, si se tiene en cuenta el sistema educativo en general, con todos sus niveles. Esta mayor cobertura se vio acompañada en la década kirchnerista por un creciente presupuesto educativo, que sin embargo no pareciera haber revertido las desigualdades presentes en todos los niveles del sistema educativo en nuestro país (Kessler, 2014). Es más, pareciera que la desigualdad es ya una característica inherente al mismo, expresada de muy diversas maneras, ya sea a partir de diferencias en calidad y cantidad (días de clases y horas de clase, por ejemplo) entre las diferentes provincias, en los salarios docentes, en una valoración desigual de las diferentes titulaciones, y en ciudadanos que efectivamente egresan de la escuela media y, en muchos casos, ingresan a la universidad con una preparación insuficiente.

Es en este sentido que, cuando nos abocamos a los estudios sobre desigualdad en la universidad, no podemos perder de vista lo que sucede en las trayectorias formativas anteriores de los aspirantes y/o ingresantes en el nivel de educación superior. Sin embargo, tampoco sería correcto, responsabilizar a la escuela media de la totalidad de los problemas que

presentan los jóvenes que aspiran a realizar una carrera universitaria. Es preciso pensar esta problemática en términos de políticas públicas y más específicamente políticas educativas, ya que entre los factores más importantes que interfieren o al menos obstaculizan la posibilidad de que jóvenes de sectores socioeconómicos menos favorecidos accedan realmente a la universidad y puedan sostener una carrera y luego egresar de la misma, se identifican las dificultades económicas, la consecuente necesidad de insertarse tempranamente en el mercado de trabajo y las dificultades en el rendimiento académico por falta de una preparación adecuada y por la imposibilidad de dedicarse a tiempo completo al estudio.

Entre las iniciativas más importantes orientadas principalmente al factor socioeconómico, no pueden dejar de mencionarse los programas de becas nacionales. A modo de ejemplo podemos nombrar el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB), destinado a aquellos alumnos que cursan carreras científico técnicas; el Programa Nacional de Becas de Grado TIC (PNBTIC) orientado a alumnos de carreras de grado vinculadas a las tecnologías de la información y la comunicación; el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU), que brinda apoyo económico a los estudiantes que no son contemplados dentro de los programas antes mencionados y, más recientemente, se puso en marcha el PROGRESAR (Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina), el cual consiste en

una ayuda económica para jóvenes de entre 18 y 24 años, que quieran iniciar, reiniciar o finalizar sus estudios.

Sin embargo, en el presente trabajo no centraremos nuestra atención en estas estrategias nacionales, sino en los dispositivos institucionales, es decir, en las acciones más específicas que cada una de las universidades nacionales existentes al momento de realizarse este estudio exploratorio está implementando para hacer frente a las problemáticas antes mencionadas. Cabe aclarar que en muchos casos las estrategias institucionales se ven respaldadas directamente por alguna política nacional y que al realizar el relevamiento de dispositivos de acceso y permanencia notamos que prácticamente en todas las páginas web institucionales se mencionan las becas nacionales y hasta se disponibilizan links de acceso a información al respecto.

Retomando entonces el tema que nos ocupará en las siguientes páginas, podríamos esbozar la hipótesis de que la diversidad de dispositivos relevados y la evidente importancia otorgada en todas las universidades nacionales a la creación o el fortalecimiento de los mismos, está relacionado con las orientaciones de las políticas educativas en los últimos años, pero también con la percepción de la mayor heterogeneidad del estudiantado (Kessler, 2014). La idea del derecho a la educación en el sentido que le otorga Rinesi (2014) también nos permite reflexionar acerca de esta mayor heterogeneidad, de la mano de la obligatoriedad de la escuela secundaria, la expansión del sistema de educación superior y las políticas públicas mencionadas, que hicieron posible que accedieran al nivel de educación superior sectores poblacionales que prácticamente habían estado excluidos.

Sin embargo, la mera ampliación del acceso y la existencia de dispositivos que pretenden garantizar esto, no se traducen de manera directa en un mayor número de egresados. Muy por el contrario, existen varios trabajos que analizan las dificultades que ofrece el tránsito del primer año del nivel superior a muchos de los estudiantes (Duarte, 2009; Silva Laya y Rodríguez, 2012; entre otros). En este sentido, nos interesa introducir el concepto de democratización (Chiroleu, 2014) de la universidad y reflexionar acerca del alcance que debería tener este proceso para poder garantizar realmente el acceso al nivel de educación superior a sectores

más amplios de la sociedad. El relevamiento y la caracterización de los dispositivos de acceso y permanencia que presentamos en este trabajo, pretende entonces ser un aporte que posibilite analizar en un nivel más empírico lo que las propias instituciones definen como problema y las respectivas estrategias de acción.

A causa de la amplitud del universo de estudio, el relevamiento consistió en la consulta de las páginas web de las instituciones educativas. Reconocemos las limitaciones de este tipo de fuente, ya que muchas veces la web no refleja con precisión ni en lo cuantitativo ni en lo cualitativo las acciones institucionales. Sin embargo, creemos que las propuestas que las universidades publican en sus páginas constituyen un dato de interés y pasible de múltiples análisis. En algunos casos también se consultaron otras fuentes secundarias disponibles en la web, como por ejemplo, artículos periodísticos.

Asimismo, se diseñó una estrategia de relevamiento distinta según el tamaño de la universidad en cuanto a la matrícula, teniendo en cuenta que el acceso a la información no se presenta de la misma manera en las distintas casas de estudio, especialmente en cuanto a la centralización o descentralización de la información requerida.¹

El relato está organizado en tres partes. En la primera se presentan algunas reflexiones sobre el contexto que da origen a estos dispositivos, ya que creemos que existe una vinculación entre el momento fundacional de las universidades, la misión de cada institución y las características

1. Para esto seguimos la clasificación de universidades propuesta en el Anuario 2011 de la SPU/ME. En el caso de las macro universidades (más de 150.000 estudiantes) y grandes universidades (aquellas que superan los 60.000 estudiantes) por tratarse de casas de estudio de gran tamaño, que cuentan con una estructura institucional muy heterogénea en lo que se refiere a la denominación y la organización de sus facultades y a las carreras que se dictan en las mismas, decidimos seleccionar cuatro campos del conocimiento que nos permitieran relevar de la manera más completa posible cada institución y que facilitarían el posterior análisis comparativo. Estos cuatro campos de conocimiento son: Ciencias Sociales y Humanidades; Ciencias Exactas y Naturales; Ingeniería y Medicina. En el caso de las universidades medianas (entre 25.000 y 60.000 estudiantes), pequeñas (menos de 25.000 estudiantes) y micro (menos de 5.000) se relevaron todas las facultades, departamentos o institutos.

de los dispositivos de inclusión presentes en cada caso en la actualidad. También se considera la ubicación geográfica de las casas de estudio, y en aquellos casos en que resulte de relevancia, las características de la organización institucional y la diversidad disciplinar.

La segunda parte avanza en una caracterización y análisis de los dispositivos de ingreso, permanencia y egreso relevados a la luz de las variables mencionadas organizándolos en cuatro grandes tipos: aquellos centrados en el momento del ingreso; los que se centran en lo económico-social y que habitualmente consisten en sistemas de becas; los más novedosos, centrados en lo pedagógico-curricular y aquellos centrados en poblaciones específicas, en general orientadas a la accesibilidad para personas con capacidades diferentes y a la inclusión de estudiantes de pueblos originarios.

Finalmente, el trabajo aporta algunas reflexiones de carácter más general y concluye diciendo que la proliferación de lo que aquí denominamos dispositivos de acceso y permanencia es de suma importancia en términos de democratización de la universidad, y que si bien no es el único aspecto del cual depende la ampliación real del acceso y la posibilidad del egreso para nuevos sectores poblacionales, reafirma la centralidad que las universidades y sus actores otorgan en la actualidad a esta cuestión.

2. REFLEXIONES EN TORNO A LA EXPANSIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA CREACIÓN DE LOS DISPOSITIVOS DE ACCESO Y PERMANENCIA

Retomaremos en lo que sigue aquellas características del sistema de educación superior argentino que, a nuestro entender, influyen de manera más directa en la creación de dispositivos de acceso y permanencia en los últimos años. Entre las mismas destacaremos el proceso de expansión del sistema y la consecuente masificación de las universidades, algunas precisiones acerca del concepto de democratización de las universidades, y una breve problematización de la idea de inclusión en educación superior.

Es habitual periodizar la expansión del sistema universitario argentino en tres momentos bien diferenciados (Chiroleu, 2014; Chiroleu, Suasnábar y Rovelli, 2012). En el primero, situado entre los años 50 y 70 del

siglo pasado, se priorizó la necesidad de crear nuevas universidades, tanto públicas como privadas, para poder atender a la creciente demanda local y regional de plazas de estudio, pero también para descentralizar la oferta educativa, que por muchos años se había concentrado fundamentalmente en tres de las grandes universidades (Córdoba, Buenos Aires y La Plata).

Hacia fines de la década de los 80 y principalmente durante los años 90, se registró un segundo momento de creación de universidades -en su mayoría privadas- que dio lugar a una fragmentación de las ofertas académicas según sector de gestión, provocando una mayor diferenciación entre trayectorias estudiantiles y docentes entre el ámbito público y privado. Los cambios que sufrió la universidad durante esta etapa acompañaron las transformaciones económicas, políticas y sociales que afianzaron el neoliberalismo en el país no solo en lo educativo -y aquí en todos los niveles- sino también en cuanto a la salud, la seguridad social y las políticas laborales.

Es en este momento que de la mano de nuevas legislaciones educativas, el sistema se torna más competitivo y desigual. En cuanto al nivel de educación primaria y secundaria, las escuelas pasan a manos de los gobiernos provinciales y se implementan profundas transformaciones a partir de la vigencia de la Ley Federal de Educación. Lo notorio es que se generan diferencias no solo presupuestarias entre las provincias, sino que cambia la duración de los ciclos escolares entre unas y otras (el 7º grado en algunas provincias pasa a ser el primer año de la escuela media y en otras no) y se introducen las orientaciones en el último ciclo de la secundaria denominado polimodal, generando una gran diversidad de currículos y rendimientos académicos muy desiguales.

En las universidades, la Ley de Educación Superior de 1995, abre el juego a la posibilidad de arancelamiento de los estudios de grado y genera una fuerte expansión de las carreras de posgrado que en todos los sectores de gestión son arancelados. En cuanto al trabajo docente en la universidad, se implementan dispositivos de evaluación y mayor competitividad, bajo el lema de que la educación debía ganar en eficiencia y calidad.

En un sentido bien distinto, en el tercer período de expansión que se inicia en 2002 y se extiende hasta la actualidad, la creación de nuevas casas de estudio está fuertemente atravesada por la idea de democrati-

zación de la educación superior. Es interesante aquí hacer un paréntesis para reflexionar acerca del concepto de democratización en la universidad argentina. Sabemos que las alternancias entre períodos democráticos y autoritarios generaron avances y retrocesos en lo que Chiroleu denomina “democratización interna” y que refiere a las características del gobierno de las casas de estudio. Más específicamente a la idea de autonomía y el cogobierno de profesores, estudiantes y graduados.

El concepto de democratización al que hacemos referencia en este periodo se relaciona más con la idea de “democratización externa”, propuesto por la misma autora, que alude a la representación de los distintos sectores socioeconómicos en la matrícula universitaria, o con la noción de derecho a la universidad de Rinesi, que mencionamos en la introducción. Con esto nos referimos a la posibilidad de garantizar el acceso a este nivel educativo a todos los ciudadanos que cumplan con los requisitos establecidos en la Ley de Educación Superior, y que en Argentina refieren al hecho de contar con un título secundario. A diferencia de otros países, el acceso a la universidad pareciera ser muy sencillo si se tiene en cuenta este único requisito, pero sin embargo es sabido que el desgranamiento en la escuela secundaria datos todavía es muy elevado y que aún habiendo finalizado este nivel, muchos de los estudiantes no se sienten capacitados como para iniciar una carrera universitaria. El análisis de lo que ocurre durante el primer año de la carrera universitaria o curso de ingreso pasa aquí a ser fundamental (Duarte, 2009), ya que la creación de casas de estudio en localidades del Conurbano Bonaerense y el provincias que aún no contaban con este nivel de oferta educativa, trajo aparejado un incremento en la matrícula, especialmente de sectores poblacionales que anteriormente no accedían a la misma.

Entre 2002 y 2011, se crearon once universidades nacionales, cinco de las cuales se encuentran en el Conurbano Bonaerense; mientras que la expansión de las universidades privadas disminuyó en gran medida. Sin embargo, el hecho de que se esté atravesando un proceso de masificación en la educación universitaria, no supone una disminución de las desigualdades. Esta situación es descrita por Ezcurra (2011) a partir de la idea de “inclusión excluyente”, es decir, que aunque hayan podido ingresar aquellos sectores que históricamente se encontraban excluidos del

acceso a este nivel de enseñanza, aquella exclusión persiste implícita a lo largo de las carreras, y principalmente en los primeros años. En este sentido, la deserción en educación superior afecta principalmente a los alumnos de grupos socioeconómicos más bajos, por lo que para ellos no estaría garantizado el tránsito exitoso por dicho nivel de enseñanza sino que el acceso a la universidad no sería más que una “puerta giratoria”.

Por las cuestiones antes señaladas, consideramos importante analizar los diferentes dispositivos que desde las mismas universidades se empezaron a implementar para lograr que el acceso a la universidad se transforme en un derecho real y que no sólo esté garantizado el ingreso, sino también la permanencia y el egreso de todos los estudiantes. En este sentido, el propósito es hacer una descripción y caracterización de los dispositivos que se encuentran funcionando en la actualidad en las universidades nacionales, sin pretender hacer evaluación alguna, no sólo porque en general son muy recientes sino, principalmente, porque esto se alejaría del objetivo inicial del presente trabajo, que se circunscribe a una aproximación exploratoria.

3. LAS INICIATIVAS INSTITUCIONALES

a. Momentos claves: el ingreso a la universidad y el primer año

A raíz de la ampliación de acceso a la universidad en los últimos años, la inclusión educativa ha tomado mayor centralidad en la agenda política argentina. Varias investigaciones actuales a nivel nacional y regional dan cuenta de esto y abordan la temática desde perspectivas diversas, más centradas en el análisis de las políticas públicas (Chiroleu, 2009), el análisis institucional (más habitual en Estados Unidos y México) o a partir de la noción de trayectorias educativas (Paparini, 2017). Dentro de este campo cobran especial importancia los trabajos que abordan la cuestión del ingreso o acceso a la universidad y la transición con la escuela secundaria, así como aquellos que se centran en el análisis del primer año de la trayectoria académica (Silva Laya y Rodríguez, 2012; Ezcurra, 2011).

Adentrándonos ya en el análisis de los dispositivos institucionales relevados, podemos ver una correspondencia entre lo que sucede a nivel teórico y a nivel empírico, ya que gran parte de los dispositivos relevados se orientan a este momento de la trayectoria formativa, como puede observarse en el Cuadro 1.

En nuestro relevamiento consideramos la instancia del ingreso en sentido amplio, es decir, que no solo corresponden a la misma el cumplimiento formal de requisitos administrativos y académicos, sino también instancias no evaluativas más relacionadas con la ambientación universitaria y la vinculación con la escuela media y la orientación vocacional. En este sentido, es posible afirmar que la gran mayoría de las casas de estudio observadas poseen dispositivos de acceso/ingreso en alguna de las siguientes modalidades: a) examen de ingreso libre o curso con examen final; b) instancias de ambientación universitaria, orientación y reorientación vocacional; c) y aquellas propuestas que articulan objetivos de nivelación con una introducción en la vida universitaria.

Esta caracterización da cuenta de que a pesar de que en la actualidad las universidades en general defienden la idea del ingreso irrestricto adhiriéndose a la reforma parcial de la Ley de Educación Superior en 2015,² existen múltiples mecanismos de admisión o ingreso que requieren del aspirante el cumplimiento de diferentes instancias administrativas y académicas y pueden actuar como mecanismos excluyentes. Sin embargo, el acceso desigual muchas veces no tiene que ver solamente con los dispositivos de admisión o ingreso, sino también, con el contexto socioeconómico al que pertenecen los estudiantes y los procesos formativos previos. Es por esto que no sería equitativo hablar de igualdad de oportunidades, ya que no todos llegan en las mismas condiciones al momento del ingreso.

2. El relevamiento de dispositivos de acceso y permanencia se realizó con anterioridad a la reforma parcial de la LES, por lo que el ingreso irrestricto aún no formaba parte del texto de la ley. Este hecho quizás ameritaría un nuevo relevamiento que pudiera analizar si las universidades nacionales realizaron cambios en sus dispositivos de ingreso durante 2016 y 2017. Cabe aclarar que la reforma de la LES aún no ha sido reglamentada al momento de escribirse el presente trabajo.

Cuadro 1.

Tipos de dispositivos relevados
Curso de ingreso
Asesoría pedagógica
Tutorías
Nivelación
Ambientación universitaria
Articulación con escuela media
Orientación vocacional
Programas de acceso y permanencia (PIPE-UNSL, TRACES-UNCu)
Jornadas informativas

Conociendo esto, gran parte de los dispositivos de ingreso fueron ideados con el objetivo de “nivelar”, aunque otros se propusieron con una lógica diferente, más orientada a la selección de aquellos estudiantes más idóneos. También en el primer año de la cursada universitaria se plantea esta problemática, como afirman Tedesco, Aberbuj y Zacarías (2014) para una universidad del conurbano bonaerense. Las mayores dificultades aparecen durante el momento del ingreso y el primer año de la carrera, momentos en los que se registra un menor nivel de retención. Asimismo, estas primeras instancias y las habilidades y experiencias adquiridas en este contexto, son fundamentales para una trayectoria formativa exitosa.

En cuanto a las características que asumen las modalidades de ingreso, es decir si se trata de dispositivos más o menos inclusivos, pareciera jugar un rol muy importante la cuestión disciplinar –tanto en las universidades macro y grandes como en las medianas, pequeñas y micro– así como tam-

bién la trayectoria de la universidad. En este sentido, las modalidades de ingreso centradas en un examen o curso de ingreso eliminatorio son más habituales en las universidades denominadas “tradicionales” y en aquellas creadas durante la primera ola de expansión del sistema (1955-1975) y en las ciencias de la salud, las ciencias exactas y naturales, agronomía o ciencias agropecuarias, en algunas disciplinas artísticas y también en ingeniería. En general, existe la posibilidad de rendir un examen que en caso de ser aprobado por el aspirante, lo exime de asistir al curso de ingreso. Para aquellos aspirantes que reprueban este examen, se les brinda la posibilidad de asistir a un curso de ingreso –presencial o virtual, intensivo o de duración cuatrimestral– luego del cual pueden volver a rendir el examen de ingreso que será de carácter eliminatorio.

Otro tipo de dispositivo presente en casi todas las universidades son las tutorías para ingresantes, que aparecen en dos modalidades bien diferentes: las tutorías efectuadas por docentes y aquellas a cargo de estudiantes avanzados. Las primeras suelen ser parte de una estrategia más abarcativa y en general, se combinan con cursos de nivelación en las disciplinas de las ciencias exactas y naturales, y en lectura y comprensión de textos académicos. Los cursos que ofrecen estos programas pocas veces son eliminatorios y, en general, el estudiante puede elegir en cuáles inscribirse (UNLP, UN Rosario). Las iniciativas de este tipo se conocen como “Programas o Sistemas de Apoyo (y contención) para el Ingreso” y dependen de las Secretarías de Asuntos Académicos. Las segundas, implementadas desde el área de Bienestar Estudiantil o Universitario, se caracterizan por ser proyectos o programas de tutorías de estudiantes avanzados dirigidos a ingresantes, y tienen como objetivo facilitar el proceso de inserción en la vida universitaria. Estas experiencias suelen extenderse como máximo durante todo el primer año de la carrera.

Asimismo, en prácticamente todas las universidades existe algún dispositivo que podría clasificarse como de ambientación universitaria, aunque no en todas tienen la misma trascendencia ni sistematicidad en su aplicación. Varias casas de estudio ofrecen charlas de orientación vocacional y jornadas informativas, en otras estas charlas forman parte de una estrategia más amplia de ambientación a la universidad, que cuenta además con tutorías e instancias informativas acerca de becas de ayuda

económica, de transporte, residencia y trámites varios, y que por lo general establece encuentros diferentes para quienes residen en la ciudad en la que se halla la unidad académica y quienes vienen de otras localidades (UN Patagonia SJB, Comahue, UNRN, UNMdP, etc.). Estas modalidades son más frecuentes en la región patagónica y seguramente tienen que ver con las características geográficas de la zona.

En las universidades del Conurbano y las universidades más nuevas,³ los dispositivos de ingreso combinan, en general, instancias de orientación y nivelación con mecanismos evaluativos integradores obligatorios pero no eliminatorios. Estos cursos tienen una duración que puede ser de un mes, un cuatrimestre o un ciclo lectivo completo. En algunos casos la duración está sujeta al rendimiento del estudiante, en otros es igual para todos los ingresantes. Estos dispositivos, que casi en su totalidad dependen de las secretarías académicas, tienen diferentes denominaciones: Curso de Apoyo al Acceso (UN Merlo); Curso de Orientación y Preparación Universitaria (UN Moreno); Programa de Ingreso (UNDAV); Curso de Preparación Universitaria (UN Jauretche); Curso de Ambientación Universitaria (UNPaz); Curso de Aprestamiento Universitario (UNGS); Curso de Preparación Universitaria (Unsam), Curso de Ingreso (UNLaM), entre otros.

Más allá de que los objetivos de los cursos de ingreso mencionados son similares, existen diferencias importantes en cuanto a contenidos y modalidades de cursada y evaluación. En la UNGS, por ejemplo, el CAU consiste en tres asignaturas semestrales (aunque también se ofrece la posibilidad de examen libre y curso intensivo de verano), que son las mismas para todas las carreras: Taller de Lectoescritura, Matemática y Taller de Ciencias. En este caso la modalidad de evaluación es más tradicional, consistiendo en exámenes o trabajos parciales y finales que se tienen que aprobar con una calificación no inferior a 4. En la UN de Moreno, por el contrario, el curso de ingreso es obligatorio pero no se evalúa en los términos tradicionales, aunque sí de manera conceptual mediante recomendaciones individuales para cada ingresante.

3. Nos referimos aquí a aquellas creadas durante la segunda y tercera ola de expansión del sistema, 1988-1995 y 2002 en adelante.

Entre las universidades que no se encuentran en el Conurbano y son más antiguas, se puede destacar el caso de la UN Río Cuarto, que tiene un curso de ingreso obligatorio con características de orientación y nivelación, pero no eliminatorio. Lo mismo sucede en la UNER, específicamente en la Facultad de Trabajo Social. En esos casos, en general, existe una instancia de evaluación con el formato de trabajo o coloquio integrador, que es requisito para el ingreso a la carrera sin ser un mecanismo eliminatorio. El objetivo de esta instancia evaluativa integradora suele ser la obtención de un diagnóstico del nivel académico de los ingresantes. Si tomamos como ejemplo el ingreso a la carrera de Trabajo Social de la UNER, las asignaturas a cursar por el aspirante son: Estudiar en la UNER, Métodos y técnicas de trabajo intelectual, Introducción a las Ciencias Sociales, Introducción al conocimiento de la Sociedad Argentina y módulos específicos por carrera.

En otras universidades más nuevas, como la UNA, los cursos de ingreso hasta 2016 eran obligatorios para gran parte de la oferta académica porque cumplían con un objetivo nivelatorio y, en muchos casos, eliminatorio, ya que el ingreso a las carreras artísticas presupone un elevado dominio técnico-disciplinar. Sin embargo, a partir de la reforma de la LES, se implementó para aquellos departamentos que tenían cursos de ingreso más eliminatorios y por ende un mayor desfasaje entre aspirantes e ingresantes, una instancia de ingreso más inclusiva de un año de duración (Curso Introductorio de Nivelación y Orientación-CINO), cuyo objetivo es acompañar a los estudiantes en el proceso de ambientación universitaria y de adquisición de habilidades disciplinares y académicas en general.

A grandes rasgos puede apreciarse que las universidades más recientes priorizan la combinación de un curso de ingreso nivelatorio con ambientación universitaria. En las universidades más tradicionales, por el contrario, se registran cursos y/o exámenes de ingreso con evaluación de conocimientos académicos exclusivamente. También es preciso mencionar que este es el dispositivo que a nuestro entender está más influenciado por las particularidades de los campos del conocimiento y/o disciplinares.

b. Entre la tradición y la innovación: los dispositivos centrados en lo económico-social

Como ya explicitamos en los apartados anteriores, el factor socioeconómico resulta central a la hora analizar las trayectorias formativas de los estudiantes y la posibilidad que tienen los mismos de acceder, transitar y finalizar una carrera universitaria. Los programas de becas juegan un rol fundamental en este sentido desde los primeros momentos de expansión y masificación de la educación superior en la Argentina. Podemos encontrar menciones a este tipo de dispositivos de manera más sistemática y como parte de la agenda política desde fines de los años 40 del siglo pasado. Sin embargo, a partir del relevamiento realizado, creemos que fue en los últimos años que los tipos de becas y dispositivos de ayuda económica se incrementaron notoriamente, se diversificaron y complejizaron, como puede observarse en el Cuadro 2.

Los programas de becas institucionales son implementados por las secretarías de Bienestar Estudiantil o Universitario o secretarías de Extensión, ya sea a nivel centralizado o descentralizado, dependiendo esto, por un lado, del tamaño de la universidad, y por el otro, del tipo de becas o de ayuda económica. Las becas de fotocopias y comedor suelen depender de las facultades, departamentos o institutos. En el caso de las becas de transporte y de residencia, adquieren especial importancia en las universidades que reciben a estudiantes que no tienen su lugar de residencia habitual en la localidad. Las becas de ayuda económica, residencia, transporte y estímulo suelen gestionarse a nivel centralizado, independientemente del tamaño de la institución.

En algunos casos se suman a estos rubros otros más específicos, como por ejemplo: a) becas para madres solas o becas para guardería (UN Rosario); b) ayudas económicas para la compra de una bicicleta o computadora (UN Rosario); c) becas para ayudantes alumnos o para tutores alumnos (modalidad presencial o virtual) (UN Litoral, UNLP/Ciencias Exactas y Naturales); d) becas para ingresantes (UN Rosario); e) becas para estudiantes con discapacidad; f) becas para estudiantes de pueblos originarios.

Dentro de las modalidades más tradicionales, encontramos aquellas otorgadas por mérito académico, presentes tanto en las universidades

con mayor trayectoria como en algunas de las más nuevas (UBA, UN Moreno, UNLaM, UN Oeste, UNSE, UNRN, UNLa Rioja). Las unidades académicas dedicadas a las ciencias exactas y naturales o a las ingenierías, suelen contar con este tipo de recurso (UBA/Ingeniería y Ciencias Exactas y Naturales), siendo menos habitual en las unidades académicas dedicadas a las ciencias sociales y humanidades, por ejemplo. En las ciencias exactas y naturales e ingenierías algunos de estos dispositivos son externos, es decir, que se trata de becas otorgadas por fundaciones o empresas vinculadas a estas disciplinas o a sectores productivos e industrias específicas.

La mayoría de las becas de ayuda económica, ya sean externas o internas, son renovables hasta el momento de la graduación siempre y cuando el estudiante presente suficientes méritos académicos, no registre aplazos y se encuentre dentro de la franja etaria establecida en cada caso particular (en general, de 18 a 24 años).

En dos de estas universidades (UN La Rioja, UN Oeste), además, se pudieron relevar becas direccionadas específicamente al acceso o a los ingresantes. Es importante aclarar que estas becas no sustituyen las más habituales de ayuda económica, sino que vienen a complementarlas, y que, en general, son parte del sistema de becas o los programas de becas de las instituciones educativas. La UNNE, por su parte, cuenta con becas orientadas específicamente a los estudiantes que se encuentran prontos a egresar. Estas becas son denominadas “de finalización de estudios” y entre sus objetivos se encuentra explícitamente el de incentivar el egreso.

Entre los dispositivos novedosos o menos frecuentes, es importante mencionar la existencia de jardines maternos o de becas para padres y/o madres con niños aún no escolarizados, destinadas a que estos estudiantes puedan costear el cuidado de sus hijos. En las universidades más grandes, este recurso está presente en algunas facultades, departamentos o institutos y es más habitual en las universidades del conurbano (UNAJ, UNQ, UNGS) así como en algunas de más reciente creación (UNRN). En cuanto a las universidades del conurbano bonaerense, la existencia de jardines maternos no solo para docentes, sino también para estudiantes, puede estar relacionada con las características específicas del grupo poblacional que reciben.

Cuadro 2.

Tipos de dispositivos relevados
Ayuda económica
Residencia
Comedor
Transporte
Fotocopias
Programa de becas
Fotocopias
Jardín maternal
Con prestación de servicios
Seguro de vida estudiantil
Bolsa de trabajo
Emergencia
Servicio universitario de salud
Pasantías
Ayuda económica para carreras prioritarias
Finalización de estudios
Mérito académico
Ingresantes
Distribución gratuita de bienes de uso y descuentos
Dedicación exclusiva al estudio
Becas para alumnos provenientes de la línea sur

Otro tipo de dispositivo que se relevó es el de las becas de emergencia, pensadas para aquellos estudiantes que sufren alguna contingencia durante el período en el que realizan sus estudios y que precisan de una ayuda económica extraordinaria, que luego deben devolver a la institución (UN Moreno y UN San Juan Bosco). La UNPaz, a su vez, otorga beneficios como la entrega de cuadernos, bolígrafos y una tarjeta de descuentos para aquellos estudiantes que presenten alguna situación de vulnerabilidad social. Podría pensarse que en el caso de las dos universidades ubicadas en el conurbano bonaerense este tipo de recurso resulta de importancia por el contexto socioeconómico en el cual se encuentran inscriptas.

Parece ser que los sistemas de becas constituyen el dispositivo de inclusión más difundido y con mayor trayectoria en el sistema universitario argentino. Sin embargo, se registraron algunas características en relación con los mismos que se corresponden con ciertos lineamientos más novedosos, relacionados específicamente con la inclusión en la universidad de una población estudiantil que históricamente no tenía acceso a la misma. También pueden pensarse de esta manera las becas vinculadas a características del ámbito geográfico en el cual se ubican muchas de las casas de estudio creadas más recientemente, y con esto queremos hacer referencia no solo a las universidades del conurbano bonaerense, sino también a aquellas de provincias que no contaban con instituciones de gestión nacional en este nivel. Ciertos tipos de becas que focalizan en estudiantes vulnerables o en situación de emergencia, con hijos pequeños o provenientes de regiones alejadas, por ejemplo, se complementan en este sentido con las más tradicionales de mérito académico e incentivo a la investigación.

c. Nuevas estrategias institucionales: los dispositivos centrados en lo pedagógico-curricular

Los dispositivos centrados en lo pedagógico-curricular parecieran ser los menos usuales y los más recientes, al menos en el ámbito universitario. Distinta es la situación en otros niveles del sistema educativo, donde las estrategias pedagógico-didácticas, la capacitación y forma-

ción docente y la implementación de gabinetes psicopedagógicos tienen una amplia tradición. En el nivel de educación superior, el panorama es complejo, ya que no solo se deben considerar las dificultades presentadas por los propios estudiantes, sino también las falencias de los mismos profesores, que muchas veces no tienen una formación pedagógica específica. Esto cobra mayor notoriedad en el contexto de ampliación del acceso, es decir, con la llegada a las aulas de estudiantes que no cuentan con las habilidades académicas necesarias como para iniciar su formación universitaria y cuyas familias no habían tenido acceso a la universidad en las generaciones anteriores. Una experiencia sin dudas innovadora en este sentido es el Programa para la Mejora de la Enseñanza de la Unsam, que está dirigido a docentes. El dispositivo centra la atención en el rol docente y en la adquisición de estrategias pedagógicas, cuestión que, creemos, es de suma importancia para reducir el desgranamiento propio de los primeros años.⁴

Sin embargo, muchos de los dispositivos hallados, no proponen un abordaje integral de la problemática, sino que se circunscriben a tutorías dirigidas a los ingresantes, servicios de orientación estudiantil y talleres sobre técnicas y metodologías de estudio. Las tutorías suelen estar a cargo de estudiantes avanzados o docentes, se extienden en general durante todo el primer año y, en contados casos, cubren toda la trayectoria formativa de los estudiantes. En prácticamente todas las instituciones educativas se combinan estas tres acciones, aunque con diferente grado de sistematicidad y duración.

Un dato interesante consiste en que el dictado de talleres de metodologías de estudio y de alfabetización y/o escritura académica, por lo general, se concentra en las universidades del Conurbano (UN Moreno, UNAJ, UNPaz, UNGS, UNLaM, entre otras) y son estas instituciones las precursoras en cuanto al diseño de estrategias inclusivas en el aspecto académico.

Sin embargo, también en las universidades más tradicionales se implementaron en los últimos años estrategias novedosas. La UN de Córdoba, por ejemplo, ofrece tutorías efectuadas por graduados de las carreras

4. Para mayor detalle, véase Tedesco, Zacarías y Aberbuj (2014).

de Ciencias Exactas y Naturales que no poseen vinculación alguna con la facultad. Este programa se denomina “Padrinazgo estudiantil”, e intenta acompañar a aquellos estudiantes en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica y con mayores dificultades en el rendimiento académico. Para ello, la facultad establece contacto con los colegios de profesionales de las carreras de dicha área y se realiza una selección conjunta de los padrinos, a quienes además se les ofrecen talleres de capacitación específicos. Este acompañamiento se extiende durante todo el trayecto de formación académica del estudiante.

También se relevaron dispositivos que se asemejan más a la idea de un Gabinete Psicopedagógico o Asesorías pedagógicas. En la mayoría de los casos, estos espacios están orientados al abordaje de situaciones particulares y los estudiantes deben acercarse para solicitar el acompañamiento. Este tipo de dispositivos en general están organizados de manera descentralizada (UNL, UNC, UNT). Es habitual que los equipos coordinados por psicopedagogos o psicólogos ofrezcan talleres de orientación y reorientación vocacional (UNR, UBA, UNLP, UNT).

Con relación a los talleres de escritura académica y metodologías de estudio, se pueden encontrar propuestas muy variadas en las universidades medianas y pequeñas, enmarcadas en diferentes programas. Sin embargo, dos ejemplos muy interesantes corresponden a dos universidades medianas, que no están en el Conurbano ni son de creación reciente: el TRACES (Trayectorias Académicas Estudiantiles)⁵ de la UN Cuyo y el PIPE (Programa de Ingreso y Permanencia de los Estudiantes) de la UNSL.⁶ Ambos programas están pensados para acompañar al estudiante

5. El TRACES es una propuesta de trabajo en red entre la Secretaría Académica de la UN de Cuyo, las facultades, los institutos y las diversas áreas y servicios de dicha universidad, que propone acompañar a los estudiantes desde el ingreso hasta el egreso, y que articula la tarea con las etapas previas y posteriores del sistema: escuela media, inserción laboral y formación permanente. Cada facultad o instituto cuenta con equipos integrados por docentes, graduados y estudiantes que orientan con tutorías, estrategias de aprendizaje y de organización para la vida académica. Para más información ver: Papparini 2017.

6. El PIPE fue creado con los objetivos de mejorar la formación previa de los estudiantes y las competencias y conocimientos que se requieren para los

en toda su trayectoria académica, como así también facilitar el paso de la escuela media a la universidad y luego al mundo laboral. Restaría analizar más en detalle qué características asumen estas iniciativas en las diferentes facultades o departamentos de cada casa de estudio y cuáles son las particularidades que asumen para cada disciplina, ya que sería lógico presuponer que la orientación en el aspecto académico no necesariamente debería tener las mismas características en todos los casos.

A partir de lo descrito en este apartado, es posible afirmar que en muchas ocasiones existe una notable semejanza entre los dispositivos de ingreso y aquellos centrados en lo pedagógico-curricular: es habitual encontrar instancias de tutorías, orientación o reorientación vocacional y talleres o cursos sobre contenidos específicos en ambos. Esto es algo que podría interpretarse como sumamente positivo, en el sentido de que podría dar cuenta de un seguimiento y acompañamiento del estudiante en el largo plazo, y por ende más centrado en la idea de trayectoria educativa. Sin embargo, una afirmación de este tipo precisaría de estudios de caso más profundos, que pudieran dar cuenta de la posible articulación o desconexión entre los dispositivos en los diferentes momentos del trayecto formativo del estudiante universitario.

d. Dispositivos centrados en poblaciones específicas

En cuanto a los dispositivos centrados en poblaciones específicas, prácticamente en el 100% de las universidades públicas grandes, medianas y pequeñas existen comisiones de discapacidad o de accesibilidad que se ocupan tanto del otorgamiento de ayudas económicas como de la evaluación y mejora de la accesibilidad al medio físico. Estos programas forman

estudios universitarios. Algunos de los propósitos de este programa son: crear un espacio de reflexión para los estudiantes; brindar la posibilidad de revisar y profundizar conocimientos en diferentes áreas disciplinares básicas; ayudar a superar dificultades acompañando a los estudiantes en un proceso de análisis y reflexión sobre sus propios procesos de aprendizaje; y analizar las prácticas de la enseñanza y de la evaluación en primer año, con el objetivo de mejorar la calidad de la formación de los estudiantes.

parte de los derechos consagrados en la Constitución Nacional, en la Ley de Educación Superior, así como tratados y convenciones internacionales respecto de educación y derechos humanos adoptados por la legislación nacional vigente. De esta manera el objetivo, en todos los casos, es favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso de los/las estudiantes con discapacidad y brindar el asesoramiento y el bienestar necesario para que eso sea posible.

Dentro de este grupo de dispositivos también consideramos a aquellos dirigidos a los pueblos originarios. En general se trata de becas de ayuda económica, como en el caso de la UNR, el Programa Pueblos Indígenas (PPI) de la UNNE, y el Programa de Inclusión de Jóvenes de Pueblos Originarios y Escuelas Rurales de la UN de Cuyo. Estas iniciativas son mucho menos frecuentes que las becas por discapacidad o las comisiones de accesibilidad, pero todas son motivadas por políticas educativas provenientes del nivel central, más precisamente del Ministerio de Educación de la Nación y de los ministerios de educación provinciales.

Mientras que los programas centrados en la temática de la discapacidad y accesibilidad están presentes en todas las casas de estudio –más allá de su tamaño, antigüedad y localización- los programas dirigidos a los pueblos originarios fueron relevados en aquellas universidades que cuentan con una mayor cantidad de estudiantes indígenas o descendientes de pueblos originarios y que geográficamente están más cercanas a estas comunidades.

4. CONSIDERACIONES FINALES

A partir de lo expuesto en los apartados anteriores, puede verse que existe una gran variedad de dispositivos de acceso y permanencia y que por lo general son implementados de manera poco articulada entre sí. Con esto nos referimos específicamente a la dificultad que pareciera haber para reconocer la formación de los estudiantes como un proceso, como trayectoria formativa, y la tendencia a abordar la misma de manera fragmentada, a pesar de que las instituciones identifican no solo el ingreso, sino también la retención y el egreso como cuestiones que merecen ser abordadas a partir de programas y proyectos de acompañamiento.

Por cierto, es comprensible que el esfuerzo de las casas de estudio esté puesto –en una primera instancia- en el recibimiento de los ingresantes, especialmente si se considera el contexto de expansión del sistema universitario y de su matrícula, la creación de universidades nacionales en contextos locales y regionales de mayor vulnerabilidad social y las características de la población que accede por primera vez a este nivel educativo. Quizás sean la excepción los dispositivos centrados en poblaciones específicas, cuya implementación es concebida desde el inicio por un periodo más extenso así como algunos de los programas de becas de ayuda económica.

Por otra parte, resulta llamativa la preponderancia en términos cuantitativos de los sistemas de becas frente a los otros dispositivos de acceso y permanencia. Sin embargo, para poder dar cuenta del alcance real de las acciones institucionales orientadas a lo económico-social, resulta imprescindible consultar las estadísticas universitarias con el fin de poder contrastar este número con la población estudiantil que en la práctica accede a los diferentes tipos de becas. Asimismo, resultaría interesante revisar las condiciones que las instituciones educativas establecen para la población estudiantil que pretende acceder a una ayuda económica. Sin haber hecho un análisis exhaustivo de esta información, que en general es pública, podemos aventurarnos a decir que las condiciones de acceso suelen ser muy similares y en muchos casos presentan restricciones en cuanto a la edad del postulante, la nacionalidad y el rendimiento académico. En este sentido, no pareciera haberse dado una reformulación en los sistemas de becas más tradicionales, aunque sí se amplió la cobertura al incorporar nuevos tipos de becas.

En relación con los dispositivos centrados en lo pedagógico-curricular, puede afirmarse que son los menos frecuentes, pero asimismo los más novedosos. Estas estrategias institucionales suelen estar más presentes en las universidades medianas y pequeñas –y, en general, en las más nuevas-, donde su implementación tiene lugar de manera centralizada en la secretaría académica del rectorado. En las casas de estudio más grandes y tradicionales, estos dispositivos también son de reciente implementación, pero en prácticamente todos los casos se llevan adelante de manera descentralizada, es decir, por facultades o departamentos. Es

imprescindible destacar en este punto la importancia que las instituciones otorgan al dictado de talleres de estrategias y metodologías de estudio y escritura académica, y en torno a este aspecto sería de gran riqueza organizar instancias de intercambio y sistematización de experiencias, ya que se trata de estrategias novedosas que también deberían contemplar la formación pedagógica de los docentes.

Un dato interesante consiste en que el dictado de talleres de metodologías de estudio y de alfabetización y/o escritura académica, por lo general, se concentra en las universidades pequeñas del Conurbano y en las pertenecientes a la segunda y tercera ola de expansión. Creemos que la decisión política a nivel nacional, provincial y municipal de acercar la universidad a la población y el objetivo de la inclusión educativa pueden explicar el rol precursor de estas universidades con relación a los mecanismos de apoyo académicos y la presencia de profesionales dedicados a esta cuestión.

Por último, la proliferación de lo que aquí denominamos dispositivos de acceso y permanencia es de suma importancia en términos de democratización de la universidad, y si bien no es el único aspecto del cual depende la ampliación real del acceso y la posibilidad del egreso para nuevos sectores poblacionales, reafirma la centralidad que las universidades y sus actores otorgan en la actualidad a esta cuestión, da cuenta de la definición de una nueva problemática en el campo educativo y constituye una necesaria reformulación de algunos de los postulados tradicionales de la educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chiroleu, A.
2009 «Políticas públicas de inclusión en la educación superior: Los casos de Argentina y Brasil» en *Revista Pro-Posições*, vol. 20, n° 2, pp. 141-166.
- Chiroleu, A., Suasnabar, C. y Rovelli, L.
2012 *Política universitaria: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*, Los Polvorines, Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento-IEC.
- Chiroleu, A.
2014 «Democratización universitaria y desigualdad social en América Latina», en *Política Universitaria*, año 1, n.º 1, pp. 26-31.
- Duarte, B.
2009 «De aspirantes a alumnos. Una clasificación de los sistemas universitarios de admisión y su aplicación a las universidades nacionales de la Argentina», en Gvirtz, S. y Camou, A. *La universidad argentina en discusión: sistemas de ingreso, financiamiento y evaluación de la calidad*, Gránica, Buenos Aires, pp. 27-58.
- Ezcurra, A.M.
2011 *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*, Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento-IEC, Los Polvorines.
- Kessler, G.
2014 *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Rinesi, E.
2014 «La universidad como derecho» en *Política Universitaria*, año 1, n° 1, pp. 8-14.
- Silva Laya, M. y Rodríguez, A.
2012 *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*, ANUIES, México.
- Tedesco, J. C.
2014 «Una Hipótesis de trabajo. Mejorar la enseñanza para democratizar la universidad», en *Política Universitaria*, año 1, n° 1, pp. 32-34.
- Tedesco, J. C.; Aberbuj, C. y Zacarías, I.
2014 *Pedagogía y democratización de la universidad*, Aique, Buenos Aires.

EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

María Gabriela Marano

INTRODUCCIÓN

La educación superior atraviesa un proceso de crecimiento sostenido a escala global en las últimas décadas. Las crecientes demandas sociales por el acceso al nivel, las políticas gubernamentales, las peticiones territoriales, la relación con el mercado y con el mundo del trabajo, más los intereses de los propios actores universitarios constituyen la compleja trama que subyace tras la apertura de instituciones, el carácter de su oferta y la expansión de las matrículas.

En la Argentina se pueden reconocer distintas etapas en la apertura de universidades. La primera corresponde al final de la década de 1960 y comienzos de la de 1970, en la cual las universidades llegan a las capitales de las provincias, propiciando desarrollos regionales. La segunda se da en la década de 1990, a través de la creación de varias instituciones en el conurbano bonaerense, enfatizando el desarrollo local. La tercera oleada se localiza en la década kirchnerista, particularmente en los gobiernos de Cristina Fernández (2007-2015), acentuando el discurso de inclusión social. En este último período se dio una gran apertura de instituciones universitarias ubicadas en distritos con alta vulnerabilidad social en la Provincia de Buenos Aires.¹ Todo el nivel se vio interpelado por el paradigma de la in-

clusión y el principio del derecho social a la educación, que –además de la expansión en el territorio– se vio refrendado con una amplia política de becas estudiantiles (Marquina y Chiroleu, 2015).

El acceso a la educación superior como derecho es un hito epocal que reconoce como proclama fundamental la Declaración Final de la «Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe», acordada en Cartagena de Indias en 2008,² en la cual se sostiene que «la Educación Superior es un bien público social, un dere-

1. La Provincia de Buenos Aires es la más grande y poblada del país, con 15.625.000 de habitantes (Censo Nacional 2010), concentra el 40% de la población argentina e igual proporción de la matrícula del sistema educativo del país. El «conurbano bonaerense» es el anillo metropolitano que rodea a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El peso político y económico de la provincia es crucial. En este artículo no incluimos el sector de la educación superior terciaria (no universitaria), la cual también atravesó un proceso de expansión, regulación y «universitarización», fundamentalmente en el sector de formación de profesores a través de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente en el año 2007 (Marano, 2017).

2. Unesco-Iesalc, *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Colombia, 2008. Al año siguiente este principio fue ratificado en París, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la Unesco («Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo», 5 a 8 de julio de 2009).

cho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región». En esta proclama se afirma el rol indelegable del Estado y también la responsabilidad de las comunidades académicas para que el acceso y la enseñanza de calidad se conviertan en una realidad.

Sin embargo, el contexto de expansión de universidades y la efectivización del derecho a la educación superior convive con un conjunto de indicadores que dan cuenta de problemáticas vinculadas a la desigualdad social, tales como el abandono, la baja graduación y la lentificación de estudios (García de Fanelli, 2014). Abarca también a todos los jóvenes que «eligen» no seguir estudiando en procesos de autoexclusión, con fuerte connotación socioeconómica. La investigadora Ana María Ezcurra (2011) sostiene que la masificación del nivel superior a escala global muestra, como tendencia estructural, altas tasas de deserción, resultando una «inclusión excluyente». Existe un conjunto de factores sociales convergentes que otorgan un estatuto de desventaja –primera generación, trabajo a tiempo completo, nivel educativo de los padres, bajos ingresos, entre otros– que se reeditan como tendencias reproductoras en las dificultades de los estudiantes para configurar sus hábitos académicos.

Abandonar los estudios forma parte de recorridos vitales más amplios y se encuentra afectado por un conjunto de circunstancias. El capital cultural, las expectativas y los valores asociados con la educación son parte de procesos moldeados a lo largo de nuestras vidas como resultado de los contextos de socialización, las experiencias y las oportunidades tenidas (Bracchi y Marano, 2010). Además, el abandono no es un proceso unívoco; Vicent Tinto (1993: 14) fue un pionero al señalarlo: «El estudio de la deserción de la educación superior es extremadamente complejo, pues implica no sólo una variedad de perspectivas sino también una gama de diferentes tipos de abandono. Probablemente ninguna definición puede captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno universitario». ³ Su elucidación resulta un conocimiento valioso para diseñar herramientas de gestión adecuadas.

Una perspectiva inclusiva requiere poner el foco en el acceso como cuestión social y en el ingreso como cuestión organizacional y pedagógica, entendiendo que se requieren respuestas específicas tanto de políticas generales como de políticas institucionales. Esto implica problematizar qué efectos educativos tienen las inscripciones macrosociales y cómo operan los dispositivos institucionales y curriculares favoreciendo o no la continuidad de trayectorias.

En este marco, recuperamos dos dimensiones de análisis para indagar sobre el acceso y la permanencia en la universidad. En primer lugar, la articulación con la educación secundaria, nudo problemático en el que convergen la organización y los sentidos de dos niveles diferentes del sistema educativo. A este fin, analizamos las políticas de articulación entre el nivel secundario y el universitario en la Provincia de Buenos Aires durante el período 2007-2015, sobre la base de una indagación realizada para la toma de decisiones en un ámbito de gestión central de nivel provincial. En segundo lugar, la cuestión del ingreso y el primer año en las universidades, para lo cual recuperamos aportes del trabajo de gestión académica que venimos realizando desde el año 2007 en el área de ingreso de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

De este modo, pretendemos aportar al tema del acceso a la educación superior proponiendo la integración de la información generada por la investigación con la producida por la sistematización de experiencias, a los fines de promover «el análisis y la relevancia de la producción de conocimiento sobre la actividad situada como interfaz necesaria para la formación orientada al mejoramiento de las prácticas educativas inclusivas», tal como propuso la convocatoria del Coloquio.

Algunas notas sobre la producción de conocimiento situado

La producción de conocimiento situado nos remite, en primer lugar, a la relación entre la investigación científica y el medio social, tópico muy discutido que según los enfoques se expresó en las nociones de utilidad,

3. En la Argentina, la investigadora Marta Panaia (2015) examinó los distintos tipos de abandono con relación a las temporalidades de las trayectorias estudiantiles.

compromiso o pertinencia social, debatiendo sobre aspectos éticos, selección de los temas, estudio de los sujetos, lugar del investigador y uso de los resultados, entre otros. La investigación educativa ha mantenido una relación relativamente estrecha –a veces confusa– con la intervención. Ambas tienen propósitos diferentes, aunque se pueden establecer relaciones. La investigación persigue la producción de conocimiento según determinados cánones. En un sentido genérico es una forma de intervención social al hacer visible la caracterización, las variaciones de las prácticas y brindar interpretaciones al respecto. La acción educativa persigue la mejora y en función de ello, propone un curso de acción, a partir de una detallada situación inicial. El punto aquí es que, si bien se genera cierto conocimiento en su proceso y en su implementación, este requiere ser recuperado, y sistematizado, cuestión generalmente ausente (Marano, 2014).

También puede establecerse una relación entre la investigación y la gestión. Los funcionarios del sistema educativo y del sector universitario manejan agendas móviles e inestables en las que se cruzan acciones programáticas de mediano plazo con problemas puntuales en la cotidianidad del trabajo. Sin embargo, como señala Tenti Fanfani (2007), el conocimiento científico-técnico es cada vez más necesario para la gestión, tanto por razones técnicas para resolver problemas complejos, como por razones políticas para ganar legitimidad en la toma de decisiones.

Este trabajo recupera conocimiento producido en el ámbito de un equipo de investigación sobre políticas de educación superior⁴ y lo integra con la información producida en el ámbito de la gestión, tanto en ámbitos universitarios como de gestión del sistema educativo (nivel provincial), en donde se trabaja con la perspectiva de generación de conocimiento situado en forma conjunta a la toma de decisiones. Esto supuso una serie de

actividades tales como: revisión bibliográfica, indagación de experiencias previas, entrevistas a referentes, procesos de evaluación y sistematización de la propia práctica.

El conocimiento sistemático es una base importante para el trabajo de gestión, por ello un punto de partida fue revisar la producción académica disponible. A diferencia de lo que acontece para la cuestión del ingreso, la articulación secundaria-superior es un tema poco abordado. En gran medida esto puede deberse a que la investigación sobre el nivel medio en nuestro país es bastante reciente y a que la misma ha estado fuertemente atada a la agenda política vinculada a la obligatoriedad del nivel y la inclusión.

Igualmente, el lugar que han tenido los temas de egreso del nivel secundario e ingreso en el nivel superior en la agenda política de cada nivel, ha sido diametralmente opuesto. Por ello, es relevante recuperar las políticas públicas de articulación para analizar las fortalezas y las vacancias. Asimismo, las entrevistas a integrantes de equipos ayudó a la reconstrucción y reflexión sobre la práctica de gestión. En esta misma línea se sumaron la sistematización y evaluación de la gestión académica vinculada al ingreso universitario. Entendemos con Messina Raimondi (2004) que la sistematización remite a la tarea de reflexión conceptual y crítica de lo acontecido en una experiencia, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, dando cuenta de los sentidos del proceso desarrollado, de los factores intervinientes, de la percepción de sus actores y de sus resultados, asumiendo marcos interpretativos y no solo descriptivos. Dadas estas cuestiones, el artículo presenta nudos problemáticos con carácter reflexivo antes que el planteo de un conocimiento acabado.

ARTICULACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El pasaje de un nivel convoca la idea de articulación interniveles, base del concepto de sistema educativo. La articulación entre la escuela secundaria y la universidad tiene connotaciones particulares. La institución universitaria ha sido concebida separada del sistema educativo, vista

4. Nos referimos al proyecto de investigación «El estudio de la política y las políticas en el campo de la educación superior en Argentina: configuración del sistema, las dinámicas de acceso-permanencia, la política de priorización en la investigación científica y la investigación educativa» (2017-2020), en el Programa de Incentivos a la Investigación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Universidad Nacional de La Plata, dirigido por el Dr. Claudio Suasnábar y del cual soy codirectora.

como institución de excelencia; a su vez, la educación secundaria suele aparecer como la institución evaluada, devaluada y colocada en el lugar de la falta, sin que la institución universitaria se mire a sí misma. Esta situación empezó a cambiar en gran medida a partir de la expansión y una nueva visión sobre el anclaje territorial de las universidades, así como por el establecimiento de la obligatoriedad del nivel secundario mediante la Ley de Educación Nacional N° 26206/06, en la cual se postula como uno de los fines del nivel la continuidad de los estudios, junto a la formación para la ciudadanía y el trabajo.

¿Qué tiene de específico el pasaje entre los niveles secundario y superior? Si miramos las trayectorias estudiantiles, alude a dos momentos vitales del recorrido académico: la graduación de un nivel obligatorio y el acceso a otro, no obligatorio. Sobre este último se juega una elección de futuro vinculada a los intereses y expectativas, que puede englobarse en el «proyecto de vida». La construcción de las subjetividades juveniles tiene un carácter complejo, diverso, en un escenario social de «Modernidad líquida» –como caracterizó Bauman–, que impulsa la individualización, el hacerse a sí mismo, en marcos de incertidumbre, más aún para los grupos sociales que carecen de los soportes materiales y simbólicos requeridos. De hecho, la desorientación que tienen muchos jóvenes se verifica en los altos índices de cambio de carrera. Por ello, entendemos que «lejos de tomar posiciones esencialistas en las que la orientación vocacional cosifique supuestas identidades futuras, se trata de colaborar con los estudiantes en que reflexionen sobre sus intereses, posibilidades y relación con el conocimiento y el trabajo en un mundo cambiante» (Marano, Molinari y Vazelle, 2017: 15).

¿Cuál es, entonces, la posibilidad de intervenir desde una perspectiva de inclusión? Se hace necesario, entonces, afirmar con mayor énfasis en el nivel secundario la discusión sobre el egreso, acompañando a los jóvenes en la formulación de proyectos personales de los estudiantes en los que la educación superior sea una opción elegible, más allá de su origen social. Este proceso de orientación debe comenzar a través de una serie de acciones. En primer lugar, el acceso a la información es parte de las acciones democratizadoras para el ingreso al nivel siguiente, incluyendo la difusión de la oferta, las condiciones de estudio requeridas y las

características integrales de las instituciones. Este proceso se fortalece con una doble habilitación: los actores del nivel secundario (profesores y otros actores escolares significativos) que entusiasmen, estimulen y generen confianza en sus estudiantes, y los actores del nivel universitario (profesores, estudiantes, otros) que se acerquen para compartir sus saberes y experiencias.

Otro rasgo característico de este proceso es la puesta en valor de los saberes y experiencias adquiridos. Esta cuestión tan importante interpela las prácticas de enseñanza, por lo que, como sostiene Otero (2014: 5), la temática de la articulación debe entenderse «como un diálogo entre partes, beneficioso para ambas, enfocado en las prácticas de enseñanza de ambos niveles a partir de la situación de transición que atraviesa el estudiante». En este sentido, implica revisar aspectos pedagógicos no en términos de falta o ausencia de contenidos que el otro nivel exige, sino en los modos en que se trabaja en las aulas para que los estudiantes puedan operar con el conocimiento, generando disposiciones hacia el estudio autónomo y el trabajo académico. Posiblemente, este sea el mayor desafío porque supone mejorar las prácticas pedagógicas concretas que se llevan a cabo en las instituciones educativas.

En un trabajo del equipo técnico de gestión gubernamental hemos analizado las políticas de articulación entre el nivel secundario y el universitario implementadas en la Provincia de Buenos Aires en la última década (ibíd.: *passim*). Se tomó el año 2007 como punto significativo puesto que se promulga la Ley de Educación Provincial N° 13688, que establece la obligatoriedad del nivel secundario en la jurisdicción. Asimismo, marca el inicio de conformación de la identidad de la nueva escuela secundaria de seis años y la actualización de su propuesta curricular.

Se analizaron programas correspondientes a dos niveles de actuación estatal: políticas nacionales y un caso de política de articulación generada por el sistema educativo provincial. Se historizaron las políticas públicas para analizar sus lineamientos y establecer nudos problemáticos, caracterizando relaciones interestatales, actividades, destinatarios y enfoques. Para esta revisión, se rastrearon los documentos rectores, los informes del equipo provincial más el recupero de los relatos de los coordinadores. Por razones de espacio, a continuación se demarcan

brevemente las notas principales de cada uno, que se sintetizan en un cuadro resumen.

El Programa de Apoyo al Último Año de la Escuela Secundaria se basó en la necesidad de ofrecer oportunidades a los jóvenes del último año del nivel secundario para mejorar su tránsito al nivel superior, fortaleciendo los saberes en áreas básicas (Lengua y Matemáticas). El diagnóstico fue de déficit, por lo cual caracterizamos a este enfoque como remedial. El programa estuvo destinado exclusivamente a los estudiantes, en forma individual y voluntaria y, en ese sentido, requería un sujeto autoafirmado sobre sus perspectivas de seguir estudiando (lo cual supone también ciertas disposiciones sociales), que no tuvo mayores repercusiones ni en las instituciones ni en las prácticas docentes. La propuesta se delineó a nivel nacional y la participación provincial fue de gestión de la cobertura de cargos, difusión de la oferta entre los estudiantes e implementación de los cursos que se efectivizaron solo en el conurbano bonaerense, en paralelo a la consolidación de las nuevas universidades asentadas en esa zona metropolitana. Se generó una demanda educativa del interior bonaerense, que permanece hasta la actualidad.

También se revisó el *acuerdo de competencias básicas* desarrollado por iniciativa de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), a través los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (Cpres), y las autoridades provinciales (Dirección General de Cultura y Educación-DGCyE), en este caso con protagonismo de una nueva oficina a nivel ministerial denominada PROA (Programa de Articulación con las Universidades Nacionales). La idea era establecer acuerdos interestatales sobre las competencias generales y específicas requeridas de un egresado de escuela secundaria para mejorar su rendimiento en el ámbito superior. En este marco se generaron discusiones y lineamientos conceptuales interesantes en términos de tensiones y desafíos. Se referían a la articulación como política de Estado de largo alcance y al derecho a la educación superior con una visión global que interroga «la racionalidad de las prácticas de enseñanza» (Cpres-Documento, 2017).

Aunque se había esbozado un plan integral, estos marcos solo quedaron plasmados en un documento sobre las competencias necesarias para el estudio en la universidad, pero no fueron incorporados en la gestión

central de gobierno de la educación secundaria, no se tradujeron en capacitación docente, ni tampoco tomaron estado público para conocimiento de los profesores, de los estudiantes y de las familias. Encontramos, entonces, un trabajo que se tornó tecnocrático y que quedó en un plano superestructural, ya que no se tramitó como gestión por parte de los decisores políticos del ámbito ministerial.

El Proyecto de Mejora de la Formación en Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria-Plan Plurianual 2013-2016 muestra un giro de la Secretaría de Políticas Universitarias. Realiza una convocatoria puntual a las universidades para la presentación de proyectos plurianuales destinados a la mejora de la enseñanza en el nivel secundario de las áreas disciplinares nombradas (RM N° 1777/2012). Los proyectos acordados con la jurisdicción se focalizaban en una cantidad determinada de escuelas secundarias de su área de influencia (quince instituciones) para promover tres ejes: el aseguramiento de competencias transversales de egreso, la generación de vocaciones tempranas en Ciencias Exactas, Ciencias Naturales y Tecnología, y el acompañamiento pedagógico para la mejora de la enseñanza en estas áreas, combinando actividades con estudiantes y con docentes para mejorar las «capacidades institucionales de formación». A nuestro entender, no constituyó una política de articulación *per se*, debido a que su propósito principal se enmarcó en la promoción de las carreras científicas. Este no es un dato menor, ya que se dio en forma conjunta con otras acciones de la misma línea⁵ y con una retracción de las actividades consideradas de articulación del nivel superior, tanto vertical como horizontal.

El equipo de gestión pudo hacer una investigación de tipo evaluativa del programa, a través de visitas a las universidades participantes, entrevistas y lecturas de informes. Los logros obtenidos muestran variación. Puede rescatarse como rasgo general que donde hubo fuertes acuerdos locales entre autoridades universitarias y educativas (supervisores, di-

5. Políticas de promoción científica en la educación secundaria, técnica y superior como Declaración de Carreras Prioritarias, Becas Bicentenario, Plan Estratégico de Formación de Ingenieros, Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de Ciencias Exactas y Naturales.

rectores) se efectivizaron las acciones planificadas. Las universidades canalizaron el financiamiento para usos amplios vinculado a sus agendas de ingreso, no solo limitadas al área disciplinar; sin embargo, el impacto en las instituciones secundarias no fue tan notorio. El trabajo con grupos focalizados de escuelas no permitió alcanzar visibilidad suficiente al programa en el nivel medio y ello contribuyó a algunos inconvenientes ligados a las dificultades para mantener la participación sostenida de los convocados, así como a las lógicas diferenciales de funcionamientos, tiempos, ritmos y autonomías de gestión de las instituciones, que responden a niveles y jurisdicciones diferentes.

En el año 2017, la Secretaría de Políticas Universitarias retomó la línea histórica, lanzando una nueva convocatoria denominada Programa Nexos para la articulación universidad-educación secundaria. Se invitó a las universidades a presentar proyectos financiables que –en acuerdo con las autoridades provinciales– apuntaran a: fortalecer las competencias básicas y específicas para el acceso a la educación superior; el reconocimiento de las diferentes opciones institucionales y sus ofertas; el acompañamiento a los estudiantes secundarios en la elección de la carrera universitaria, entre otras. Los proyectos debían elaborarse con base en los siguientes ejes: estrategias de aproximación a la vida universitaria, formación de vocaciones tempranas, producción de materiales didácticos y recursos educativos, y estrategias de formación continua (como eje transversal y complementario de todas las acciones, abarcando tanto la capacitación de docentes y tutores universitarios como los del nivel medio). El aspecto más interesante de esta propuesta es que tiene una perspectiva integral del tema, siendo su alcance toda la zona de influencia de la universidad y no solo un grupo focalizado de escuelas. La convocatoria fue muy exitosa, presentándose veintitrés universidades nacionales y dos provinciales, aunque se advierten vacancias en algunas regiones de la provincia (Cuadro 1).

Finalmente, cabe destacar de manera diferencial con las políticas anteriores, la iniciativa provincial denominada Programa Seguir Estudiando, impulsada por la Dirección Provincial de Educación Secundaria durante los años 2008-2010. Tuvo como meta poner a disposición de los estudiantes del último año de la escuela secundaria información relevan-

te sobre el nivel superior para la toma de decisiones. Asimismo, acompañó ese proceso en encuentros de sensibilización con directivos, docentes y preceptores, en tanto agentes multiplicadores. Se produjeron documentos de apoyo destinados a directivos, docentes y estudiantes sobre el oficio de estudiante, alfabetización digital, etc., y se armaron portales de información sobre el nivel superior con espacios de consulta. El programa apuntaba al trabajo con las escuelas y sus actores en diferentes planos (información, formación, orientación vocacional) y contenía elementos interesantes en la progresión de la integralidad del programa que, según los relatos obtenidos, fueron surgiendo en el proceso mismo de su gestión. En la autorreflexión de sus coordinadores, fue un trabajo fructífero e innovador para el momento, que se opacó al reprogramarse los equipos de gestión en función de las políticas educativas prioritarias destinadas a garantizar la obligatoriedad del nivel y la inclusión educativa (Marano, Molinari y Vazelle, 2017).

¿Qué aportes nos deja la revisión de estos antecedentes para una política y pedagogía universitaria en términos de articulación interniveles? Haciendo balance de las políticas implementadas, todas planteadas en el marco de una perspectiva de apoyo a la continuidad de las trayectorias, encontramos diferencias en el sentido que le otorgaron a las acciones y en el recorte que hicieron del problema, tal como hemos planteado.

En cuanto al acceso, el problema de la distribución territorial sigue siendo un factor de peso. Si bien la expansión de universidades en la provincia ha sido muy amplia y con sentido de «vecinalización» (Pérez Rasetti, 2014), la densidad demográfica desigual hace que zonas importantes queden alejadas de las universidades. Tanto los Centros Regionales Universitarios como los Institutos Superiores quedan por fuera de las políticas nacionales y, en el último caso, se advierte escaso abordaje del tema tanto desde la política pública nacional como desde la provincial.

Las relaciones interestatales Nación-provincia son otro factor de peso que inciden en las posibilidades de los programas nacionales para tener efectivo alcance con continuidad en las escuelas secundarias de la provincia. Se requiere el desarrollo de condiciones de co-construcción de las políticas públicas con los sistemas subnacionales en las que los decisores

Cuadro 1. Políticas públicas de articulación educación secundaria-educación superior en Provincia de Buenos Aires, período 2006-2018

Años	Programa	Organismo	Enfoque	Propuesta	Destinatarios
2007-2011	Programa Apoyo al Último Año Nivel Medio/Polimodal para la Articulación con la Educación Superior (Pauap)	SPU	Remedial	Instancias de apoyo extracurricular con el objetivo de reforzar los contenidos en áreas básicas.	Estudiantes del último año
2007	Programa de Definición de Competencias de Ingreso. SPU-Cpres-Programa de Articulación con la Educación Superior (PROA) (DGCyE)	SPU-Cpres	Enfoque de competencias- Acuerdo macroestructural	Acuerdo entre la jurisdicción provincial y las universidades sobre las competencias que se requieren de un egresado de escuela secundaria para mejorar el rendimiento en el ámbito superior. A partir de los acuerdos, se preveía realizar acciones con docentes y estudiantes que no se realizaron.	Jurisdicción
2008-2010	Programa Provincial Seguir Estudiando DGCyE.	DGCy E	Sensibilización	Difusión de la información de oferta superior. Talleres con inspectores y directores para sensibilización. Talleres con docentes y estudiantes sobre aportes para la construcción del oficio de estudiante del nivel superior.	Inspectores Directores Docentes Estudiantes de último año
2013-2016	Proyecto de Mejora de la Formación en Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria SPU-Plan Plurianual 2013-2016.	SPU	Focalización en disciplinas prioritarias	Proyectos trianuales de las universidades para trabajar con un grupo de escuelas focalizadas para la promoción de vocaciones científicas y la mejora de la enseñanza de las Ciencias Naturales y Exactas.	Docentes Estudiantes del último año
2017-2018	Programa Nexos SPU-Cpres	SPU-Cpres	Integral	Proyectos anuales de las universidades con acuerdo jurisdiccional, organizado con actividades en ejes: aproximación a la vida universitaria, formación de vocaciones tempranas, producción de materiales didácticos y formación continua.	Docentes Estudiantes (amplio)

Fuentes: documentos SPU y DGCyE

provinciales puedan intervenir, les otorguen centralidad y desarrollen gestión con las autoridades territoriales del sistema educativo.

Por otro lado, se advierte un importante avance en la interacción entre universidades y escuelas secundarias, especialmente a partir de las actividades de difusión, extensión y capacitación que tienen las primeras para

afirmar su propio programa institucional. Al mismo tiempo, se notan menos avances en la articulación curricular y de trabajo pedagógico colaborativo entre docentes de ambos niveles. La articulación en términos pedagógicos sigue siendo un gran desafío y una cuestión clave para aportar a la continuidad de las trayectorias estudiantiles con perspectiva inclusiva.

La educación secundaria tiene el desafío de pensar en términos globales la cuestión del capital cultural necesario para que los estudiantes se desempeñen con éxito en el nivel superior. Ezcurra (2011: 43), recuperando a Engle, da como hipótesis que «la preparación académica, y más en general el capital cultural del alumnado, en el punto de partida de la educación terciaria es fruto particular del nivel medio, que incluso puede remontar ciertas determinaciones familiares como el estatus de primera generación, y así reducir las brechas sociales de graduación».

Justamente, la articulación interniveles requiere analizarse en conjunción con el nivel siguiente. Las investigaciones y los análisis que se hacen a partir del ingreso, la permanencia o el abandono del estudiante en el nivel superior no solo son claves para comprender las trayectorias de los estudiantes en sus inicios; las dificultades y los aspectos favorecedores «informan» sobre los tópicos a trabajar en el nivel secundario.

INGRESO Y PRIMER AÑO EN LA UNIVERSIDAD

La discusión sobre los sistemas de admisión se ha instalado como tópico central de la política universitaria desde la recuperación de la democracia (1983). El tema pone en relación las dimensiones políticas, sociales y pedagógicas que se articulan, bajo la autonomía de las universidades, en el armado de sus dispositivos de admisión o estrategias de ingreso. En esta política institucional se define el acceso a la universidad con sentido democrático o, en sentido inverso, con carácter restrictivo (Bracchi y Marano, 2010).

El área de estudios relativa al ingreso a las universidades ha crecido notablemente, se ha institucionalizado en equipos de investigación, en publicaciones y en la socialización de las producciones en destacados eventos académicos. Los estudios han permitido comprender al ingreso a la universidad como pasaje, como tránsito en las trayectorias, y no como un corte o hiato. Son bien conocidos los aportes de Alain Coulon (1995) acerca de las etapas que vive un estudiante en su proceso de afiliación a la institución: el tiempo de extrañamiento, cuando el estudiante entra a un universo institucional desconocido; el tiempo del aprendizaje, en el que

se adapta progresivamente a las nuevas reglas institucionales; y el tiempo de afiliación, en el que adquiere dominio de las nuevas reglas, a través de prácticas de subjetividad con autonomía. Se suma la perspectiva de Pierre Bourdieu sobre el oficio de estudiante, que en el caso de la universidad pública conjuga la formación con la participación que implica la ciudadanía universitaria. En este proceso el estudiante va incorporando las reglas de juego del ámbito universitario, las lógicas institucionales, la organización de la propia agenda de estudio y nuevas formas de vincularse con el conocimiento (Bracchi y Marano, 2010).

Una serie de investigaciones en nuestro medio han puesto de relieve aspectos pedagógicos cruciales que coadyuvan a la permanencia en la universidad, tales como: la importancia de las prácticas de lectura y escritura en cada comunidad académica (Carlino, 2005, 2013), las prácticas comunicativas (Casco, 2006) y las prácticas de estudio y estrategias cognitivas (Silvestri, 2012). En estos trabajos se visibilizan las diferencias de estudio y aprendizaje que tienen que abordarse en el nivel superior, a diferencia del nivel precedente. Por otro lado, hay mucha evidencia empírica acerca de que el primer año resulta decisivo en la continuidad de trayectorias y por ello, como sostiene Ezcurra (2011: 73), debe ser objeto de políticas y acciones institucionales específicas con una «alta prioridad real».

Algunas reflexiones a partir de la gestión académica de una estrategia de ingreso

En esta sección recuperamos sucintamente algunos planteos producto de la reflexión sistemática y de la evaluación permanente de la propuesta de ingreso universitario a la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. La propuesta institucional comienza en el año 2007 con un modo de gestión participativo, a través de una Comisión de Ingreso interclaustró, integrada por docentes, graduados y estudiantes del Departamento de Ciencias de la Educación. Los principios que la guían desde sus inicios parten de una perspectiva democrática e inclusiva, y entienden al ingreso como un tiempo de transición

que se extiende durante el primer año. Se comparte que el ingreso en la universidad es la entrada a un tipo particular de institución educativa y, con ello, al ejercicio de la ciudadanía universitaria. Es también un primer acercamiento a una profesión en un momento de elección de un «proyecto de vida».

La propuesta está dirigida por dos coordinadoras generales y se organiza en tres etapas: a) actividades de promoción de la carrera; b) el curso introductorio de un mes de duración (febrero-marzo); y c) el seguimiento durante el primer cuatrimestre. El curso introductorio tiene tres ejes: contenidos disciplinares de carácter introductorio; actividades de «alfabetización académica»⁶ y de «ambientación universitaria» (conocimiento de las lógicas institucionales y el gobierno de la universidad, entre otros). Las comisiones son coordinadas por docentes (graduados recientes), con participación de estudiantes. Se utiliza metodología de taller con técnicas grupales participativas, además de otras dinámicas habituales de la carrera; todo ello para favorecer la incorporación a la cultura académica y a las prácticas pedagógicas que proponen las distintas materias.

Finalmente, uno de los aspectos destacados del proyecto consiste en la adopción de la evaluación permanente. La preocupación por obtener indicios sobre el proyecto es una constante; de este modo, se toma registro de todas las instancias y se generan evaluaciones del curso, tanto de parte de los estudiantes como de los docentes que participan del mismo.⁷ Este rasgo diferencial ha permitido vehicular la reflexión sobre la práctica.

El análisis crítico de la experiencia ha mostrado fortalezas y debilidades. La Comisión interclaustró resulta una forma democrática de ges-

ción universitaria, que conlleva la negociación como rasgo principal. A su vez, la institucionalización en comisión y no en forma de cátedra (u otra instancia con estabilidad de los cargos y mejores condiciones salariales) genera alta rotación de los docentes que ven allí más un lugar de adquisición de experiencia que de consolidación de una carrera académica. La conformación de una comunidad de ideas y acción que se sostiene en el tiempo como «continuidad renovada» está dada por la continuación de los coordinadores generales y por la sistematización de las prácticas, que permite la construcción y transmisión de una memoria pedagógica.

Un dato que se constata en esta carrera y en otras de la misma facultad es que el área de ingreso se ha convertido en el lugar donde se dinamizaron los debates sobre la formación universitaria. Este es un aspecto valioso para las universidades, ya que en un momento en el cual hay altas expectativas respecto de los postgrados se reconstituye allí el lugar de las preocupaciones por la formación de grado (Bracchi y Marano, 2010).

El primer impacto fue poner bajo la lupa el año inicial de las carreras. Es un desafío para los cursos introductorios que suelen ser espacios más abiertos y hasta de experimentación pedagógica, en contraste con lo que sucede en las cátedras (donde conviven docentes proactivos con otros más tradicionales). El interrogante apunta a cuál es el grado de impronta innovadora que pueden darse los cursos iniciales respecto de las dinámicas de trabajo de las materias de primer año, de tal modo que sea un apoyo efectivo para la permanencia en la universidad. Cabe destacar que las innovaciones interpelan a los primeros años y en mucho menor medida se trasladan a las cátedras de los otros años. En el caso descrito, la necesidad de cambiar el primer año llevó a la renovación de la propuesta curricular por reubicación de materias, con lo cual los efectos sobre la carrera han sido sustantivos.

La alfabetización académica en Ciencias Sociales es un tema crucial para la permanencia en la universidad, por ello es importante avanzar en estrategias que fortalezcan este aspecto en un continuo de experiencias formativas que deben comenzar en la escuela secundaria. Ello exige un posicionamiento docente con perspectiva de inclusión, que efectúe «validación académica» de los saberes que se van apropiando los estudiantes (Ezcurra, 2011), en lugar de abroquelarse en la falta o el déficit.

6. Son las acciones de enseñanza que favorecen el aprendizaje de las literales académicas (es decir, la participación de los alumnos en sus culturas escritas), a través de una enseñanza que las preserve como tales (Carlino, 2013).

7. En el inicio del curso se toma una encuesta general a todos los estudiantes sobre condiciones socioeconómicas, trayectoria escolar, prácticas culturales y expectativas respecto de la carrera, para caracterizar a los sujetos y diseñar estrategias institucionales y pedagógicas. Además, se aplican evaluaciones sobre el curso -al finalizar y diferidas a cuatro meses-, y autoevaluación del equipo docente. Todo ello se recupera y analiza en las Memorias de gestión.

Otro aspecto importante está dado por la construcción de lazos sociales en una etapa de los estudios que, paradójicamente, exige mayor autonomía. Los relatos de los estudiantes valorizan el curso de ingreso como un ámbito de socialización en el que encuentran soportes y redes vinculadas con sus pares, acompañado por docentes y estudiantes avanzados que generan confianza. Consideramos que la generación de lazos sociales no es una cuestión accesoria o sobreañadida; antes bien creemos que es una razón constitutiva de la permanencia en la carrera elegida, especialmente cuando el mundo nuevo resulta tan diferente de la experiencia escolar previa (Bracchi y Marano, 2010).

Asimismo, se advierte el alto valor que adquirió la participación para los graduados recientes y colaboradores estudiantiles. A través del diseño, desarrollo y evaluación de propuestas formativas iniciales y de seguimiento, se convirtió en un espacio de prácticas profesionalizantes, otro aspecto a destacar dado el perfil tradicional de nuestra formación académica que relega el lugar de la práctica.

La evaluación, la sistematización y la generación de investigaciones *ad hoc* han aportado una serie de planteos que permitieron generar conocimiento de Gestión y Pedagogía Universitaria. Asimismo, los aspectos anteriormente presentados llevan a reflexionar acerca de dónde se localizan y cómo se procesan las innovaciones con perspectiva democratizadora en la universidad, para que estas se potencien a lo largo de la carrera.

A MODO DE CIERRE

En el marco de la convocatoria elegimos problematizar la inclusión en el nivel superior a través de dos dimensiones de análisis, ambas directamente imbricadas. Las políticas de articulación interniveles requieren pensarse en toda la complejidad que implica el egreso de un nivel y el ingreso a otro, por ello están directamente vinculadas a la problematización del inicio y primer año en el nivel superior, en tanto allí se generan núcleos problemáticos para abordar en la articulación. Ello implica revisar la formación hacia el interior de cada nivel como la construcción de puentes que los articulen, a través de políticas públicas específicas.

En definitiva, atañe a políticas públicas e institucionales para acompañar a los estudiantes en pos de la continuidad de las trayectorias, sin descuidar la apropiación de aprendizajes de calidad. Se trata de un posicionamiento político-ideológico respecto de perspectivas inclusivas que interpela a las prácticas educativas en ambos niveles. En el caso particular de las universidades, exige transitar y profundizar el pensamiento pedagógico para encontrar las mejores estrategias institucionales y de enseñanza.

Finalmente, hemos remarcado en este trabajo la posibilidad de pensar ampliamente el concepto de conocimiento situado en distintas interfaces: el producido en la investigación y los saberes generados y sistematizados en la gestión. Todo ello como posibilidad de analizar los problemas e intervenir sobre las prácticas en sentido democratizador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, J.
2009 «Articulación universidad-escuela secundaria como política pública: un análisis de los programas implementados por la Secretaría de Políticas Universitarias», en *Gestión Universitaria*, vol. 2, n° 1, Buenos Aires.
- Bracchi, C. y Marano M.G.
2010 «El ingreso de los estudiantes en la universidad: perspectivas, estrategias y actores. Lectura de las tensiones y desafíos a partir de una experiencia en curso», ponencia presentada en IV Encuentro Nacional sobre Ingreso a la Universidad Pública, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, 11-13 de noviembre.
- Carlino P.
2005 *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
2013 «Alfabetización académica diez años después», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, n° 57, pp. 355-381.

- Casco, M.
2006 «Afilación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad», en *Revista Co-herencia*, vol. 6, n° 11, Medellín, pp. 233-260.
- Chiroleu, A.
2013 «Políticas públicas de educación superior en América Latina. ¿Democratización o expansión de las oportunidades de estudio en el nivel superior?», en *Espacio Educativo. Cuaderno venezolano de Sociología*, Universidad de Zulia, vol. 22, n° 22, abril-junio, pp. 279-304.
- Coulon, A.
1995 *Etnometodología y educación*, Paidós, Barcelona.
- Ezcurra, A.M.
2011 *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*, Universidad Nacional de General Sarmiento/IEC-Conadu, Los Polvorines.
- García de Fanelli, A.
2014 «Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación», en *Páginas de Educación*, vol. 7, n° 2, Montevideo.
- Marano, M.G.
2014 «Abrir la caja negra. Sobre el proceso de problematización en proyectos de investigación y de intervención para la educación universitaria», en Morandi, G. y Ungaro, A. (coords.), *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente* universitaria, Edulp, La Plata.
2017 «Formar parte. La Universidad argentina en clave de educación superior: algunas reflexiones acerca de la configuración del nivel durante el período kirchnerista», ponencia presentada en el 4° Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales-Flacso, Salamanca (España), 17-19 de julio.
- Marano, M.G.; Molinari, B. y Vazelle, M.
2017 «La articulación entre la educación secundaria y la universidad: algunas reflexiones a partir de la implementación de políticas públicas en la última década», ponencia presentada en el VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como Objeto de Investigación, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 3-5 mayo.
- Marquina, M. y Chiroleu, A.
2015 «¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina», en *Revista Propuesta Educativa*, año 24, vol. 1, n° 43, Flacso, Buenos Aires, pp. 7-16.
- Messina Raimondi, G.
2004 «La sistematización educativa: acerca de su especificidad», en *Enfoques Educativos*, n° 6, Universidad de Chile, pp. 19-28.
- Otero, F.
2014 «Proyectos de articulación escuela secundaria y estudios superiores: ¿otra gramática escolar para el Nivel Medio?», tesis de doctorado, Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- Panaia, M.
2015 «Temporalidades individuales e institucionales del abandono universitario», en *Pensamiento Universitario*, n° 17, Buenos Aires, pp. 19-37.
- Pérez Rasetti, C.
2014 «La expansión de la educación universitaria en la Argentina: políticas y actores», en *Integración y Conocimiento*, n° 2, Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur, Córdoba, pp. 8-32.
- Silvestri L.
2012 «La transición a la cultura universitaria en la interpretación y las vivencias de estudiantes de Ciencias de la Educación», en *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Tenti Fanfani, E.

2007 «Investigación y política educativa: el diálogo necesario», en *íd. La escuela y la cuestión social. Ensayos de Sociología de la Educación*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.

Tinto, V.

1993 «Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores», en *Perfiles Educativos*, n° 62, México, UNAM, pp. 56-63.

Fuentes

Argentina, SPU-Cpres. Documento Articulación Universidad-Escuela Media. Política para la definición de competencias para el acceso a la educación superior. Buenos Aires, 2006.

Argentina, SPU. Proyecto de Mejora de la Formación en Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria. Plan Plurianual 2013-2016. Bases de la convocatoria. Buenos Aires, 2012.

Argentina, SPU-Cpres. Documento Programa Nexos. Buenos Aires, 2017.

Buenos Aires (DGCyE)-Cpres-PROA. Competencias para el acceso a la educación superior. Comisión «Articulación Educación Superior-Escuela Media». La Plata, 2007.

Buenos Aires, DGCyE. Programa Seguir Estudiando. Dirección Provincial de Educación Secundaria. La Plata, 2009. Documentos y materiales.

Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Estrategia de Ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación e Informes de Evaluación 2008- 2017.

ACERCA DE LA FORMACIÓN DOCENTE: REFLEXIONES EN EL MARCO DE LA POLÍTICA FORMATIVA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Graciela Misirlis

El presente texto describe la reforma de las carreras de grado de profesor y de formación continua para docentes que enseñan en los niveles de educación obligatoria en la Argentina (inicial, primaria y secundaria), en el proceso de nacionalización de la Universidad Pedagógica Nacional (Unipe), sustentado en el propósito de mejorar las condiciones de ingreso y permanencia de los estudiantes de grado y de posgrado. La propuesta de formación inicial y continua, que se describe, evidencia la intención democratizadora y promueve un dispositivo que intenta animar a los estudiantes a aprender, influir positiva, sustancial y sostenidamente en las formas de pensar, actuar y sentir, partiendo de considerar al estudiante como ciudadano en permanente formación.

INGRESAR A LA UNIVERSIDAD: DEL ESCENARIO PROVINCIAL AL NACIONAL

La etapa de nacionalización generó un escenario que motivó el análisis del dispositivo de ingreso y los procesos de desarrollo de la formación. Las razones para ello fueron tres: el cambio de escala provincial a nacional; la incorporación de la formación de grado que, en el período provincial, según establecía la Ley de creación N° 13511, solo se debía desarrollar formación

continua para docentes; y el principio de democratización de la formación docente inicial y continua universitaria, para todos los niveles de la educación obligatoria, cuestión que en la Argentina estuvo orientada al nivel secundario.

El análisis comenzó por la revisión del dispositivo de ingreso que se desarrolló en la etapa provincial entre 2009 y 2015. La política de inclusión se pensó en torno al ingreso, la permanencia y el egreso, y se concretó mediante el programa de Acompañamiento y Bienestar Estudiantil (programa ABE), en el marco de las acciones que desarrollaba la Dirección de Alumnos. Se diseñaron e implementaron estrategias considerando que los estudiantes de la Unipe eran (y son) profesionales que han transitado la educación superior, y que en su mayoría trabajan un promedio de cuarenta horas semanales. Por ello se adoptó una modalidad de cursado semipresencial y un sistema de tutorías presenciales y virtuales a cargo de un grupo de tutores del programa ABE; profesionales del campo de la educación, pero externos al equipo de docentes de las carreras. Su función era orientar al estudiantado en la resolución de problemáticas que surgían de la vida universitaria: uso del campus virtual y todo aquello que implicara un trámite o bien la comunicación con un docente o el director de la carrera. También promovía el desarrollo de talleres de escritura académica focalizados en la resolución de los trabajos parciales y en la

elaboración del trabajo final integrador, con el que los estudiantes acreditan las carreras. Se realizaba el seguimiento de la trayectoria del estudiantado y, en función de las problemáticas, se desarrollaban acciones para atenderlas, generalmente estableciendo un puente entre el alumno y la institución, en las dimensiones académica y administrativa.

En la nueva etapa, al comenzar a diseñar las carreras se decidió revisar la estrategia, ya que, si bien el trabajo de los tutores era muy comprometido y efectivamente sostenían un diálogo cotidiano con el estudiantado y con los docentes, funcionaba como una prótesis de las carreras, sin lograr entamar en el dispositivo de formación. Los problemas que atendían no eran considerados como parte del desarrollo de la carrera como propuesta de formación, es decir no eran visibilizados como posibles problemas del propio diseño y/o desarrollo de las carreras, del dispositivo institucional de formación. Se describían como problemas de los estudiantes, reales sí, y a ser resueltos, pero de ellos. Por ejemplo, muchos alumnos no llegan con las habilidades de escritura académica desarrolladas,¹ y esto era identificado como *sus* limitaciones para escribir los parciales o los trabajos prácticos, o las cartas de presentación, *sus* problemas para tramitar el aula virtual, *sus* dificultades, sin constituir un problema propio de la enseñanza del nivel superior universitario en toda su propuesta de formación.

En la etapa de nacionalización se modificó el foco y se asumió que la propuesta formativa, en su estructura y desarrollo, considera y problematiza el proceso de formación universitaria definido como inclusivo. Cada carrera, como dispositivo institucional, en sí misma expresa la política formativa como inclusiva, reconociendo que el desafío cognitivo que propone la formación debe ser resuelto desde la formación. No obstante, se

partió de la consideración de la formación previa y de su necesidad para la continuidad de los estudios, pero sin asignarle a esta la responsabilidad del desarrollo de capacidades académicas que se espera que logren al finalizar las carreras, que no son solamente las requeridas para el título habilitante para el ejercicio de la profesión, el conocimiento del campo disciplinar particular, sino también, y sobre todo, las habilidades que permiten transitar con éxito el camino a la certificación y titulación.

La institución asumió el propósito de generar una experiencia formativa que permitiera que en la medida en que se logra la apropiación de los saberes propios del campo profesional de referencia, se desarrollan las habilidades y capacidades propias del ámbito académico. Sosteniendo que incluir es reconocer a todo estudiante como un sujeto con capacidad de aprender en el nivel en que se inscribe, y por lo tanto de culminar su formación y acceder a la titulación. Tanto para el grado como para el posgrado, o formación continua en el campo de la docencia, se requiere pensar un dispositivo de ingreso, de permanencia y de egreso, así como de reconocimiento de trayectos parciales en la medida en que la propuesta lo permita, como es el caso particular de la formación continua. Cabe aclarar que el posgrado tiene resuelto este aspecto, ya que, si bien una formación incompleta no se acredita en la carrera de docente universitario y/o de investigador, la figura de méritos equivalentes permite reconocer trayectoria y, a su vez, el sistema de administración de alumnos, en la figura de certificado analítico parcial, habilita al reconocimiento de todas las actividades académicas desarrolladas, incluso cuando no se haya completado la carrera. Los formularios de concursos en general permiten describirlos, y considerarlos antecedentes, al igual que otros formatos de presentación de currículum vitae profesionales.

Estas reflexiones llevaron a pensar en las características del dispositivo de formación, en su estructura y en la gestión de su desarrollo. Respecto de la estructura, sostenemos que la educación asume una forma según los fines, y da lugar a un dispositivo que influencia el desarrollo de las personas en torno a una concepción de campo profesional. En la medida en que se enseñan contenidos propios del campo profesional de referencia, se transmiten modos de actuación profesional y la propia concepción de la universidad acerca del derecho a estudiar en el nivel universitario.

1. Merece una reflexión aparte el trabajo con la escritura académica en la formación docente continua, que al no ser el objeto central de este espacio no será abordado, pero es preciso considerarlo y partir de las habilidades y capacidades en las que se sostiene la docencia en la formación obligatoria: el desarrollo de la argumentación oral y no escrita. El conjunto de la escritura que desarrolla un docente, como requerimiento propio de su trabajo, remite fundamentalmente al formato planificación. Luego se puede pensar cómo favorecer la generación de otro tipo de escritura no requerida hoy para la función.

Formar personas comprometidas socialmente con su actividad profesional es algo que se expresa en la estructura de las carreras, en tres campos, y la construcción de diálogo entre los mismos. Los apartados siguientes dan cuenta de la estructura de la formación del grado de profesor y la propuesta de formación continua asociada a la carrera.

El grado de profesor en la Unipe

La Universidad propone una organización curricular de las carreras de grado de profesor que dé cuenta de la inscripción de la formación en las políticas nacionales (cuestión ineludible toda vez que se forma para la educación obligatoria), de los acuerdos del Consejo Interuniversitario Nacional y de los fundamentos políticos institucionales, que en su propia estructura planteara las claves de la inclusión. Se establecieron principios básicos que operan como orientadores para el desarrollo de las carreras:

- Reconocer al docente como intelectual y como agente del Estado, a la docencia como una profesión y un trabajo que tiene como tarea sustantiva la enseñanza de los contenidos curriculares definidos para los niveles a los cuales se destina la formación. Y a la enseñanza como un proceso complejo que implica decisiones acerca de para qué se enseña, qué se debe enseñar, y cómo debe hacerse. Asumiendo que en ese ejercicio profesional se producen conocimientos y estrategias que requieren ser reflexionados, revisando supuestos y estilos de prácticas de enseñanza en las cuales los alumnos se han formado, y la propia universidad propone.
- Las decisiones sobre la enseñanza deben considerar la especificidad de los objetos de conocimiento a ser enseñados; la recontextualización de su producción; los contextos en los que tiene lugar la enseñanza y las características de los sujetos a los cuales se enseña. Reconociendo la diversidad y la complejidad de repertorios culturales que expresan y producen, en sí y entre sí.
- Reconocer y asumir el sentido social y político de la tarea de enseñar, haciendo hincapié en la responsabilidad de alto valor estraté-

gico que esta tiene en la construcción de una sociedad más justa; en tanto que su tarea principal –*la enseñanza*– constituye una intervención intencional y sistemática de valor pedagógico y social en lo que refiere al derecho de todos de acceder al conocimiento.

La estructura curricular se organiza en tres campos:²

- Campo de la Formación General, constituye el contexto referencial de toda la formación docente. Aborda las principales líneas de pensamiento, enfoques y perspectivas que contribuyen a la comprensión de la contextualización de los sujetos, de la realidad social y del conocimiento. Está dirigido a desarrollar una sólida formación humanística y a dominar marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis, comprensión y participación en la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación profesional.
- Campo de la Formación Disciplinar, orientado al análisis, formulación y desarrollo de conocimientos disciplinares y estrategias de acción profesional para el nivel primario, así como el estudio de las didácticas y tecnologías específicas consideradas como objeto de enseñanza.
- Campo de la Formación Pedagógica, dirigida a la construcción del marco conceptual propio de la profesión docente, que facilita el desarrollo de capacidades profesionales relacionadas con conocer, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones y disponer de herramientas conceptuales para intervenir en ella. Su comprensión y dominio permiten a los estudiantes profundizar en el análisis y la reflexión del proceso educativo, el rol docente, las diferentes características de las instituciones que conforman el sistema educativo, las políticas educacionales, el sujeto que aprende, las teorías del aprendizaje, las dimensiones didácticas de la enseñanza, entre otras. En este se incluye la Práctica Profesional (PP) docente, que se configura como un eje integrador en

2. Tomado de los diseños curriculares de los profesorado.

el plan de estudios que vincula los aportes de conocimientos de los otros tres campos a lo largo de toda la formación. La PP se dirige al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socioeducativos.

Se propone que la formación del profesorado sea desarrollada como un proceso articulado, orientado a la construcción y apropiación crítica de los saberes de las materias de los diferentes campos formativos, y de disposición de herramientas conceptuales y metodológicas que hagan posible el desempeño profesional del trabajo docente, y a la vez, la capacidad para asumir los desafíos de la formación docente continua.

RECAUDOS PARA EVITAR LA FRAGMENTACIÓN

El conocimiento desarrollado por el campo curricular y el propio aprendizaje institucional lleva a afirmar que es necesario imprimir una mayor integración de los espacios curriculares, en su organización y desarrollo, como modo de mejorar las condiciones de logro del objetivo de inclusión enunciado y fortalecer el sentido de la formación profesional.

Una característica difícil de erradicar del currículo es la fragmentación en la construcción de conocimiento, producida por la forma en que se organiza y la relación de los alumnos y de profesores con este y entre sí. Si bien el tema ha sido abordado por diversos autores, consideraremos el planteo de Bernstein (1989) acerca de la clasificación de los códigos pedagógicos. El autor estudió las prácticas de organización, discursivas y de transmisión constitutivas de la acción pedagógica y demostró las relaciones de poder que se consolidan en torno del currículo, que hacen tanto a la regulación entre los sujetos como a la regulación de las relaciones internas que desarrollan los sujetos, es decir al ordenamiento social y al ordenamiento de la relación con el saber. En una síntesis apretada que hace el propio autor se puede decir que la clasificación refiere a la relación entre categorías (unidades curriculares en este caso en particular): «cuando tenemos una clasificación fuerte la regla es: las cosas deben mantenerse

separadas. Cuando tenemos una clasificación débil, la regla será: hay que reunir las cosas» (Bernstein, 1989: 43). La clasificación se hace visible no solo en la construcción de una caja curricular sino en la relación que la carrera proponga (y en la que logre enmarcar)³ a los espacios curriculares entre sí. En este sentido la Unipe considera una organización en la que los campos de conocimiento se desarrollan en paralelo y entre ellos ese establece un diálogo promovido por la práctica profesional.

La acción institucional que viene planteando el diálogo de los campos especializados ha sido la organización de la agenda de trabajo de desarrollo de la carrera, en la que los integrantes de la mesa de discusión, de la misma, aportan información acerca del desarrollo: los profesores desde sus saberes profesionales y de la experiencia concreta, y la Secretaría Académica desde la información sistematizada de la trayectoria de los estudiantes y el desarrollo de carrera. Se pueden identificar tres momentos muy claros de esta agenda común: el ingreso, en el que hay un énfasis común de enseñanza de escritura académica, cuestión que va a continuar toda la carrera pero con particular énfasis en el inicio; el desarrollo del campo de la práctica profesional que moviliza los saberes de las diversas materias e integra el trabajo coordinado de los docentes en el proyecto Escuelas Asociadas; y el tercer momento es el que convoca el trabajo final integrador, que lejos de ser una actividad que el alumno realiza en soledad, promueve la construcción de espacios de discusión entre docentes y alumnos. Algunas preguntas presentes en la agenda son: ¿qué saberes se apropia un alumno que pasó por tal o cual espacio formativo de UNIPE?; desde una mirada retrospectiva, ¿qué se propone y qué marcas se pueden identificar desde la institución?; ¿cuáles reconoce el propio alumno? Si se otorga un título habilitante, ¿qué se propone como incumbencias y qué se puede validar como logrado al final de recorrido? En la identificación de indicadores de la información, ¿qué se espera obtener?, ¿se reconoce el diálogo entre los campos que transita el alumno. A su vez, se plantean dos previsiones para tener en cuenta en el momento de organizar el desarrollo de los espacios curriculares:

3. El concepto de enmarcamiento refiere a la naturaleza del control de la acción pedagógica (Bernstein, 1989).

- Expresar una organización horaria que pueda ser concretada por el alumno real, es decir pensar en los tiempos presenciales y en los tiempos de estudio que se necesitan para el aprendizaje en cuestión.
- Construir acuerdos sobre los modos de intervención en la enseñanza, que den cuenta de una reflexión sobre esta práctica en sí y en el propio ámbito universitario en cada espacio curricular.
- Construir un saber que parta de las condiciones institucionales particulares de las escuelas asociadas a la Unipe en la formación de profesor y de los problemas detectados en la práctica, trascendiéndolos. En este proceso, los saberes de los docentes se articulan con el saber experto acumulado, con las experiencias desarrolladas por otros colegas y se nutren de la teoría y la investigación educativa.
- Conformar equipos de trabajo entre los profesores de la Unipe y los docentes orientadores, en su condición de coformadores en la medida en que acrediten sucesivos tramos de formación.

LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN LA UNIPE

La Unipe desarrolla un fuerte vínculo con el sistema educativo, en el marco del cual contribuye al desarrollo profesional de docentes y directivos de las escuelas mediante Formación Docente Continua (FDC). Esto da cuenta de un lugar de responsabilidad de la Universidad, en tanto parte del sistema formador. Responsabilidades que emergen con fuerza toda vez que organismos públicos o instituciones en particular solicitan a la Unipe el desarrollo de formación específica para determinados sujetos sociales del currículo (De Alba, 2006). Estas sucesivas demandas llevaron a pensar cómo responder institucionalmente, generando intervenciones o propuestas puntuales que dieran cuenta de la concepción de formación que sostiene la institución y que se oriente al reconocimiento formal por parte del sistema universitario.

Aun cuando se trata de un dispositivo de capacitación, interesa generar propuestas en diálogo con las carreras de posgrado con la intención de promover una formación continua (FC) sistemática asociada a carreras con reconocimiento formal. Las acciones que se proponen desde el área de FC se orientan a:

- Desarrollar dispositivos de formación en servicio dirigidos a docentes y directivos, para fortalecer las prácticas pedagógicas de gestión curricular institucional.
- Recuperar el conocimiento construido en las escuelas por los docentes en su práctica cotidiana, sus experiencias y necesidades formativas.

Entre las modalidades previstas, en el área de FDC, se encuentran: ateneos profesionales, seminarios, cursos de actualización, y otros modelos de trabajo conjunto que tienden a articularse con las carreras de grado que conforman la oferta académica de la Universidad, de modo de lograr tramos de acreditación a las carreras. Por ejemplo, los ciclos de complementación curricular (CCC) disciplinares, destinados a los docentes con carreras previas de menos de cuatro años y la oferta de posgrado en su conjunto: especializaciones y maestrías. Los docentes de nivel inicial o primario, con títulos de grado inicial de menos de cuatro años, que se proponen continuar con sus estudios lo hacen inscribiéndose en los CCC. Estas carreras tienen una duración menor a la de una licenciatura de grado inicial, no obstante realizarla implica cursar durante seis semestres o cuatrimestres, con una frecuencia semanal o quincenal, según sea modalidad semipresencial o presencial y luego de la jornada de trabajo, en horario vespertino o sábado.

Si bien al inscribirse los estudiantes, trabajadores docentes, lo hacen con entusiasmo, rápidamente comienzan a tener dificultades para compatibilizar el trabajo (muchos tienen cargos en dos turnos) con el cursado vespertino, que se hace muy duro. Entonces, realizar capacitaciones acotadas a un problema puntual y de tiempo breve les resulta más llevadero, y por tanto más factible de comenzar y concluir. Lo cual es una opción válida pero que no implica un reconocimiento por parte del sistema de educación universitaria. El principio de democratización del acceso al nivel universitario se concreta efectivamente cuando egresan con un

título formal de grado o posgrado, por ello nos parece pertinente pensar en formas de desarrollo de la formación continua que sean compatibles con el trabajo docente.

Si los formatos en desarrollo no son adecuados, por el ritmo de cursado, para los estudiantes que tiene la Unipe como principales destinatarios, esto significa que algo debe modificarse de los dispositivos tradicionales de formación continua. ¿Cómo tiene que ser la estructura de la formación para que resulte accesible, compatible con el trabajo docente? La respuesta más inmediata remite al diseño de dispositivos de educación a distancia, mediada por tecnología de la información y comunicación. Esta resuelve una dimensión del problema que atiende a la organización del tiempo personal y lleva a incrementos sustantivos en la matriculación, que cae rápidamente luego de las dos primeras clases o sesiones virtuales. Otra opción es hacerla parte del puesto de trabajo en cualquier modalidad, sea presencial o a distancia, y también combinando ambas estableciendo criterios para ello. Esta última es parte de las demandas históricas del sector educativo.

Cabe considerar que, en la Argentina, toda vez que se debate sobre la formación docente continua se plantea la importancia de incluirla como parte de la tarea docente, cuestión que ha sido resuelta en casos de capacitación a cargo del Estado, en los que se propone la implementación de políticas públicas como las reformas educativas que implican modificaciones en la estructura escolar; reformas curriculares o desarrollo de programas en particular. También constituye un reclamo sindical, como mejora de las condiciones de trabajo docente. Reclamo justificado en la concepción de docente intelectual transformador (Giroux, 1990), de construcción de trabajo colaborativo y de escuelas democráticas.

Considerando este escenario de la formación continua, se propuso desarrollar una propuesta que permitiera analizar las condiciones de factibilidad de su desarrollo como parte del trabajo docente. Se pensó tomando varias dimensiones de la experiencia en las que se promueve innovación y mejora: las condiciones de formación de los estudiantes de UNIPE; la democratización del acceso al nivel universitario; las condiciones de trabajo; la transformación de la organización de la escuela; y la articulación territorial de organismos e instituciones. Cada uno de los

cuales requiere de la construcción de acuerdo en cuanto a la definición misma de cada dimensión y de los aspectos de las innovaciones.

Así se trabaja en diferentes planos y con diversos sujetos sociales del currículo. En relación con los planos de trabajo se plantea un nivel de acuerdos internos en la Unipe, en los que participaron el coordinador y docentes de las carreras de profesorado de educación primaria y de educación inicial, y representantes de la Secretaría Académica del área desarrollo académico. Otro plano fue el territorial; se estableció primero una comunicación con los supervisores y se desarrollaron reuniones para la construcción de un plan de trabajo conjunto, en el cual se consideró la política educativa jurisdiccional y local y la política formativa de la Universidad. En este proceso se seleccionaron las escuelas que se iban a involucrar en esta primera experiencia, que se desarrolla actualmente en el conurbano bonaerense, en la localidad de Derqui, y que denominamos «escuelas asociadas».

Se define como escuelas asociadas a un conjunto de escuelas de un mismo distrito escolar –de igual o diferente nivel educativo– que acuerdan con la Universidad el diseño y desarrollo de dispositivos contextualizados y en servicio de formación continua de sus directivos y docentes. Es importante tener presente que la relación entre la Universidad y las escuelas asociadas se asienta sobre la base de proyectos consensuados y articulados, a partir de los cuales sean posibles experiencias formativas en las que ambas instituciones y todos los actores involucrados en el proyecto resulten beneficiados.

En este acuerdo, un principio fundamental es el trabajo horizontal y colaborativo entre docentes de la Universidad y de las escuelas, lo que lleva a revalorizar los saberes de la acción y las prácticas construidas a través de la experiencia. Se proponen la indagación como actitud permanente y no división del universo del saber en teoría por un lado y práctica por el otro.

La formación en servicio se asienta en la convicción de que la escuela es el espacio de trabajo donde surgen y se deben resolver la mayor parte de los problemas de la enseñanza; es allí donde se detectan situaciones reales y significativas para un determinado grupo de maestros, las que se convierten en objeto de reflexión y análisis. Otro desafío es diferenciar

las demandas iniciales de las verdaderas necesidades de formación. En este punto, la intervención de los formadores de la Universidad Pedagógica es fundamental para colaborar en la lectura y construcción de los problemas de cada escuela.

Por otro lado, el trabajo en las escuelas permite a los docentes de la Universidad reestructurar, acrecentar y asimilar nuevos saberes surgidos de la práctica, del contacto e intercambio con los maestros y directivos. De este modo, la experiencia de vida escolar y las prácticas de enseñanza de los maestros se constituyen en fuentes de conocimiento y reflexión para la formación.

Cuando la formación continua se ancla en la práctica cotidiana de los docentes y en los problemas de la enseñanza y del aprendizaje, promueve reestructuraciones, reflexiones y conceptualizaciones que abren nuevas perspectivas, permitiendo el planteo de estrategias didácticas destinadas a mejorar el aprendizaje y la comprensión de los alumnos. El desarrollo profesional de los docentes se produce cuando estos construyen un conocimiento relativo a la práctica, trabajan en el contexto de comunidades docentes, teorizan sobre su trabajo y lo conectan con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios. Por su parte, la Universidad considera en el diseño de las instancias formativas los modos de validar los saberes construidos y ofrece posibilidades de reconocerlas en las carreras de grado y/o posgrado ofrecidas de la Universidad. Ello implica una certificación que será acreditada como parte de las carreras de grado o de posgrado ofrecidas por la Universidad cuyo recorrido académico sea equivalente.

En el marco de los acuerdos establecidos entre la Universidad y las autoridades educativas jurisdiccionales, los diferentes actores educativos que participen durante el proceso formativo de los estudiantes de las carreras de formación inicial, tales como los supervisores escolares, los directivos y los docentes, asumirán diferentes responsabilidades tales como:

- Participar en la definición del encuadre en el que se desarrollará la práctica formativa.
- Acompañar la inserción de los estudiantes en la escuela y en el aula, procurando la integración colaborativa de los mismos en proyectos institucionales y/o áulicos.

- Orientar a los estudiantes en la elaboración de los planes de trabajo, en el desarrollo de las actividades y evaluación de los aprendizajes.
- Participar en el proceso de evaluación de los practicantes/residentes.
- Generar y garantizar las condiciones que habiliten el desarrollo del proceso de las prácticas en las escuelas asociadas.
- Participar de reuniones y acciones formativas organizadas por la Universidad.

Como surge de lo planteado hasta aquí, la propuesta requiere de acuerdos construidos alrededor de los contenidos de la carrera en cuestión. Esta instancia requiere, según sea el recorrido formativo previo de los docentes de las escuelas asociadas, el desarrollo de formación para estos, con la consecuente acreditación. El propósito es promover una experiencia que permita que toda vez que se desarrolle una carrera de grado de profesorado se establezca una relación que construya y a la vez dé cuenta de conocimiento para: la mejora de las condiciones de formación de los estudiantes de la Unipe; la democratización del acceso al nivel universitario; la mejora de las condiciones de trabajo docente; la transformación de la organización de la escuela y la articulación territorial de organismos e instituciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernstein, B.
1989 *Clases, códigos y control*, vol. 2, Akal, Madrid.
1998 *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Morata, Madrid.
- De Alba, A.
2006 *Currículum: crisis, mito y perspectiva*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Giroux, H.
1990 *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Centro de Publicaciones del MEC-Paidós Ibérica, Barcelona.

RETOS DE LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD: LA MIRADA DE LOS SERVICIOS DE APOYO

Odet Moliner y Alicia Benet

INTRODUCCIÓN

Durante la última década, el número de estudiantes con discapacidad en las universidades españolas se ha incrementado de una forma considerable. La presencia de estos estudiantes en la universidad ha impulsado algunos cambios en las políticas educativas debido a las muchas dificultades que tienen ellos para llevar a cabo su proyecto educativo.

En España, la reforma del sistema universitario a raíz del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), planteó como uno de los indicadores de calidad el acceso igualitario a la enseñanza superior de las personas con discapacidad. Desde la Ley Orgánica de Universidades N° 4/2007, y en concreto desde la disposición adicional vigésimo cuarta, se describe como deber la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades. Además, el Real Decreto N° 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales, mantiene esta filosofía en sus textos y regula la atención a la diversidad en la universidad española.

Para dar cobertura a estos mandatos, se crean en casi todas las universidades españolas los Servicios de Apoyo a la Diversidad (con diversas denominaciones) con el objetivo fundamental de promover universidades más integradoras e inclusivas. De modo paralelo, los nuevos enfoques

teóricos de educación inclusiva han supuesto un cambio relevante a la hora de entender la discapacidad. Tradicionalmente, el foco del problema se había situado en las personas con discapacidad y en sus limitaciones, y ya el nuevo paradigma integrador que se desarrolló plenamente en España en los años noventa supuso un giro para centrarse en el entorno en el que la persona se desenvuelve. Se asumió, por tanto, que la prioridad era prestar apoyos y adaptar el entorno para mejorar la autonomía, integración y calidad de vida de las personas con discapacidad. Este planteamiento, según Alonso y Díez (2008), dio lugar a un modelo denominado «Paradigma de apoyos» a partir del que se justifica, sin duda, la existencia de servicios de apoyo para estudiantes con discapacidad en las universidades para facilitar la integración de estos alumnos y promover la igualdad de oportunidades en los estudios superiores. En las universidades españolas proliferaron estos servicios en la década de 1990 y en la actualidad la mayoría cuentan con un servicio con entidad propia o integrado en las dependencias de estructuras más generales. Estos servicios desarrollan programas y unidades de atención muy heterogéneos que varían de unas universidades a otras (Alonso y Díez, 2008). Entre sus funciones se incluyen: actuar de mediadores entre estudiantes y profesorado, orientar y dar apoyo a estudiantes y profesorado, sensibilizar y formar al profesorado, y velar para la realización de las adaptaciones y

ajustes necesarios para la permanencia y el progreso de los estudiantes. Con frecuencia trabajan estrechamente con los responsables políticos, los estudiantes y el profesorado, y articulan los recursos y condiciones para que cada institución de educación superior desarrolle una cultura y política cada vez más inclusiva. Sin embargo, como nos recuerdan algunos autores (Borland y James, 1999; Moriña, Cortés-Vega y Molina, 2015), la realidad de las universidades es otra, pues nos hallamos ante un colectivo de personas muy diversas y con necesidades específicas muy diferentes. Por ello, la inclusión de los estudiantes con discapacidad a los estudios superiores requiere un análisis minucioso de las necesidades de este colectivo. Lo cierto es que, como se deja ver en algunos estudios, la universidad, en ocasiones, no está suficientemente preparada para incluir al alumnado con discapacidad. Algunos trabajos hacen referencia a las barreras actitudinales, estructurales y referidas a recursos (Moswela y Mukhopadhyay, 2011). Otros (Castellana y Sala, 2005) apuntan que el aula no dispone de los recursos necesarios para favorecer la inclusión y el profesorado no imparte las clases utilizando las metodologías adecuadas para que puedan participar plenamente en ellas. Por lo tanto, el colectivo de personas con discapacidad no se encuentra en igualdad de oportunidades que el resto de compañeros pues se desenvuelven en un ambiente universitario que puede llegar, en algunos casos, a ser discapacitador.

En este sentido, la presente investigación pretende contribuir al estudio de la articulación de las culturas, políticas y prácticas inclusivas en la universidad, poniendo el foco en las percepciones de los profesionales que desarrollan su labor en los servicios de apoyo a la discapacidad en la universidad.

Este estudio se enmarca en el contexto de la Universitat Jaume I (UJI), España, cuyo servicio de apoyo educativo fue creado en 1992 con el objetivo de dar una respuesta personalizada y eficiente a las necesidades del alumnado y del profesorado. El Programa de Atención a la Diversidad (PAD), que depende de la Unidad de Apoyo Educativo, se centra en el trabajo con las personas con necesidades educativas específicas y todo su entorno educativo universitario (profesorado, compañeros de estudios, entorno físico, entorno social, cultural y educativo). Se ocupa de las personas con necesidades educativas específicas relacionadas con la

discapacidad sensorial auditiva o visual, la movilidad reducida o la discapacidad motora, así como las enfermedades crónicas, problemáticas psíquicas o psicológicas y situaciones personales difíciles de incapacidad temporal (fracturas, operaciones, rehabilitación...) que pueden repercutir directamente en el progreso académico. También trabaja con la comunidad educativa y con instituciones sociales relacionadas con el ámbito de la discapacidad.

El estudio que presentamos pretende analizar los avances y retos que plantea la inclusión del estudiantado con discapacidad desde las percepciones de los responsables de los servicios de apoyo de nuestra universidad.

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio descriptivo realizado a partir de los datos obtenidos mediante entrevistas individuales realizadas a los responsables del servicio de apoyo, no docentes. Concretamente fueron seleccionados tres informantes relevantes con responsabilidad política, académica y de gestión del servicio. El instrumento utilizado para la recogida de la información fue un guión de entrevista semiestructurada que constaba de tres apartados: a) datos contextuales; b) datos del informante; y c) treinta y cinco preguntas agrupadas por indicadores sobre tres temas fundamentales relacionados con el concepto de inclusión y los valores de la institución (dimensión A); las políticas, estructura y organización (dimensión B); y las prácticas inclusivas (dimensión C). Por último, se les lanzaba una pregunta abierta sobre los problemas o retos más acuciantes percibidos. Las entrevistas, de una hora y media de duración aproximadamente, fueron grabadas y transcritas literalmente. Los datos se analizaron a partir de la reducción de las transcripciones literales de las entrevistas en unidades de contenido. Mediante un proceso de categorización se asignaron las unidades de contenido a cada una de las subcategorías que conformaban las tres dimensiones. Por tanto, el proceso de análisis de contenido ha tenido carácter deductivo en función de los indicadores consensuados para las tres dimensiones objeto de indagación.

Resultados

A partir del análisis de los datos obtenidos en las entrevistas, presentamos los resultados recurriendo a los datos primarios transcritos.

En general, los informantes parten de una definición clara de la educación inclusiva y consideran que sí, que se contempla como principio en el modelo educativo de la UJI. A las preguntas sobre los indicadores de la dimensión A (cultura), los informantes responden a partir de una definición clara de la educación inclusiva como aquella que se centra en el estudiante «teniendo en cuenta las particularidades de cada uno de ellos de manera que cada uno pueda participar plenamente, tomando decisiones y estar en el espacio que corresponda...» (Entrevistado 2). También consideran que tiene como objetivo «dar la igualdad de oportunidades a todos los alumnos con los que cuenta la universidad» (Entrevistado 3) y que además se plantea como «un punto de encuentro en un contexto educativo, en el que la atención a la diversidad ha de estar presente en todos los niveles, desde la organización del centro a la formación del profesorado y a la práctica educativa en general» (Entrevistado 1). Consideran, además, que la educación inclusiva sí que está contemplada «sobre el papel» es decir «el modelo educativo de la UJI sí que contempla la posibilidad de atender al alumno con necesidades» (E3). Y en cuanto a la sensibilización, es una de sus tareas fundamentales y la describen así:

Nosotros lo que hacemos es la acción directa sobre el estudiante y el entorno y entendemos que el entorno son los propios compañeros para evitar rechazo en el aula; y se hace intervención en el profesorado para dar pautas y para acompañar en exámenes, es decir la parte que sería de las acciones centradas en las personas. También trabajamos con profesorado y, efectivamente, con toda la universidad. [...] No todas las universidades trabajan de la misma forma... pero nosotros hacemos unas campañas que en estos momentos se han convertido en un proyecto dentro del programa de atención a la diversidad que se llama Incluye. En este proyecto lo que se pretende es sensibilizar a la comunidad universitaria, porque los estudiantes que no tienen contacto con otros estudiantes con discapacidad es importante que escuchen hablar del ámbito de la discapacidad, de las

problemáticas, para que como futuros profesionales tengan una mínima sensibilidad en su día a día (E2).

Además, la sensibilización se realiza mediante cursos, conferencias, un programa de radio de la Universidad y con las redes sociales.

Respecto a la dimensión B (políticas inclusivas desarrolladas), dan cuenta de cómo esta universidad fue pionera en el Estado español al introducir en sus estatutos, en 1992, el apoyo a las personas con discapacidad física, psíquica o sensorial: «Fuimos innovadores, porque fuimos la primera universidad que contemplaba todos los aspectos y situaciones» (E2). Respecto de las condiciones de acceso y detección del alumnado pueden darse diversas situaciones:

a) que sea una persona con discapacidad y que por tanto, en el momento de matricularse, tiene matrícula gratuita. Gracias al sistema de gestión centralizada, automáticamente los estudiantes ya nos aparecen en nuestro registro y en la base de datos; b) un estudiante que no tiene una discapacidad y no tiene certificado pero viene a contarnos que tiene una cierta situación determinada, una enfermedad crónica, un TDHA por ejemplo, una depresión, lo que sea... pues en ese momento, lo incorporamos; y c) una detección en el aula, es decir, que el profesorado lo remita al servicio (E2).

También consideran que un factor importante es el hecho de que las universidades tengan un porcentaje reservado al acceso a las personas con discapacidad, es decir «las universidades tienen una horquilla de plazas que se puede completar en todas las titulaciones y en todos los grados y a nivel de máster nosotros también lo tenemos» (E2). En la mayoría de universidades del eEstado español el porcentaje de plazas reservadas a estudiantes con discapacidad es del 5%.

El servicio presta atención directa a unos trescientos estudiantes y en algunos casos se aplican medidas de discriminación positiva, «por ejemplo, en la biblioteca hay una cabina para ciegos donde pueden trabajar con programas específicos para poder leer documentos» (E1). Destacan la cultura colaborativa y el trabajo con otras entidades, sobre todo con

redes de servicios como Sapdu (red de Servicios de Apoyo a las Personas con Discapacidad en la Universidad y Unidisval (Servicios de Universidad Discapacidad en Valencia). También existe gran colaboración con otros servicios internos de la universidad: «Trabajamos con el Servicio de Deportes, con Gestión Académica, en el tema de matrículas estamos ahí, en selectividad formamos parte de tribunales, con la Oficina de Prácticas hemos creado un grupo de trabajo... ahora con movilidad también, con el Servicio de Informática» (E2). «También con la OCDS (Oficina de Cooperación y Desarrollo) porque ellos tienen el voluntariado... en esto no tenemos problema, al contrario, necesitamos tres y se presentan veinte» (E1).

Sin embargo, sobre la coordinación, consideran que «...tendría que haber algún tipo de programa al respecto, global de la Universidad, que hiciera coordinarse todo ello» (E3). Además, se colabora con asociaciones y ONG externas «como la ONCE, Telefónica, Vodafone, la asociación de TDAH, con Frater Castellón, que son físicos...» (E2). Respecto a la orientación académica, se ofrece «un acompañamiento de los estudiantes que han tenido mal rendimiento e informan al profesorado según la problemática y la necesidad que tengan de apoyo en el examen [...] derivación hacia asistencia psicológica, si procede, [...] ayuda a nivel de organización de tiempos y técnicas de estudios» (E2). En cuanto a la accesibilidad, la web y la accesibilidad física están garantizadas por ser una universidad de nueva creación. Los recursos específicos se consiguen mediante una fundación externa, Universia: «Hemos comprado ordenadores y dos emisoras FM porque tenemos dos estudiantes con problemática auditiva» (E2).

Es decir, en síntesis, los profesionales se muestran orgullosos de que esta universidad fuera la primera del Estado español en introducir en sus estatutos el apoyo a las personas con discapacidad física, psíquica o sensorial. Se dispone de un sistema de gestión centralizada que consta de una base de datos que facilita la atención directa a unos trescientos estudiantes con discapacidad. Colaboran ampliamente con entidades y servicios internos y externos a la Universidad aunque se exige una mayor coordinación para optimizar los resultados.

En tercer lugar, respecto de las prácticas inclusivas del profesorado (dimensión C) consideran fundamental mejorar la formación del mismo

sobre inclusión, pues «es algo transversal y obligatorio dentro de la confección de los planes de estudios» (E3). Existen guías de accesibilidad y de contenidos transversales dentro de las diferentes titulaciones pero se trabaja más a nivel de departamento cuando surge la necesidad concreta. «Y decimos que es formación pero no es formación reconocida en el plan de formación y eso se queda en reuniones, pero eso es formación» (E2). Por ejemplo, «a principio de septiembre contactamos con el director o directora y le decimos: tenéis un alumno con Asperger y se le explican las características... Pienso que hay que hacerlo de cada caso en *petit comité* o mediante una actuación más directa con esa profesora» (E1). Se considera necesario que el profesorado novel tenga una formación obligatoria, «una introducción a qué son las personas con necesidades específicas o especiales... unos datos mínimos... es que hay trescientos estudiantes y alguno os puede tocar. También deberían saber a quién recurrir y cómo» (E2). Además, se están proponiendo acciones concretas por parte del vicerrectorado, concretamente,

la vicerrectora ha incluido una propuesta que consiste en que todos los años se ofrezca una introducción a lo que es la discapacidad, otro apartado sobre documentación accesible, por ejemplo, cómo subimos documentos al aula virtual, los materiales de estudio y de trabajo... ¿cómo hacer una clase accesible? Las referencias leídas de lo que hay en la pizarra, dar los textos con antelación para que se trabajen previamente... que son recursos para los estudiantes que tienen problemas, pero benefician a todos (E2).

Esta formación genérica debería complementarse con una específica, a la carta, en función de problemáticas concretas que vayan apareciendo. Por ejemplo:

Un departamento tenía problemas con dos alumnos en concreto que tenían Asperger y no sabían muy bien cómo afrontarlo. Al final no se les dio respuesta, no se encontró a alguien que pudiera montar en ese momento un curso para dar apoyo al profesorado. Que a lo mejor esto es parte de la idea... porque hay profesores que por su cuenta están buscando estrategias, están haciendo cosillas... (E3).

Alguna propuesta para este desafío se formula en el sentido de relacionar la formación con la innovación educativa:

Más que iniciativas de la propia Universidad para el tema de la diversidad, lo veo más factible pues eso, grupos de profesorado que se preocupen por mejorar directamente y que según las necesidades salga la formación, y no solamente la formación sino el intercambio de experiencias (E3).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras el análisis realizado, podemos concluir que los retos percibidos por los profesionales de los servicios de apoyo de nuestra universidad pueden sintetizarse en los siguientes:

- a) Con relación a las culturas (valores, creencias, actitudes y principios), los servicios de apoyo tienen un importante rol para que las instituciones desarrollen una verdadera cultura inclusiva. No es suficiente con que tengan clara la definición de la inclusión, sino que es fundamental que asuman la conceptualización de la inclusión y pasen a la acción supervisando y apoyando la concreción de los principios filosóficos en el proyecto educativo de la Universidad, en los planes y en los programas estratégicos. Tanto los responsables académicos de los servicios como el personal técnico profesional están en disposición de visibilizar y ayudar a construir la universidad inclusiva trabajando codo a codo con los responsables políticos y articulando los recursos y la respuesta educativa, más allá del modelo de las necesidades educativas especiales, desde el modelo de inclusión.
- b) El segundo desafío percibido se sintetiza en la pregunta: ¿cómo se concreta el valor de la inclusión en las políticas, estrategias, procesos y programas de la Universidad? Y ¿cómo se establecen mecanismos de coordinación entre los diferentes servicios internos que tienen por objeto la inclusión y acogida del alumnado más vulnerable? Algunos estudios (Moriña *et al.*, 2013) apuntan que el

desafío es reducir la falta de información del profesorado sobre la existencia de estudiantes con discapacidad en sus aulas, así como la forma de actuar ante ellos. Algunos estudiantes expresan que les supone un problema tener que acudir a contar su situación y sus necesidades especiales a varios profesores distintos cada curso. Puesto que la Universidad dispone de esa información *a priori*, y los servicios de apoyo a la diversidad son los canalizadores, sería necesario articular un mecanismo eficaz, para informar previamente a los docentes sobre las situaciones especiales que se van a encontrar en el aula. Esto es un logro para nuestra Universidad, pero sigue siendo un desafío en otras muchas instituciones porque exige: coordinación de recursos, colaboración docente y profesional, colaboración con entidades (investigación y asociaciones), gestión de las bases de datos, procesos de comunicación-coordinación con el profesorado, provisión de recursos materiales/institucionales específicos y provisión de recursos personales (voluntariado, asistentes personales...).

- c) El tercer reto tiene que ver con la formación del profesorado, puesto que no hay acuerdo sobre cómo debería abordarse. En este sentido, siguiendo a Fernández Batanero (2012), es imprescindible fomentar un compromiso y actitud positiva hacia la diversidad. Cada profesor de manera individual debe mantener una actitud positiva ante la diversidad de sus aulas y estar dispuesto a asumir la responsabilidad de buscar soluciones adecuadas a los estudiantes. Este reto supone un trabajo cooperativo, activo e innovador en una organización flexible y abierta y precisamente estas no son las características de las instituciones de educación superior. Implica un extenso trabajo en tareas de planificación, diseño, mediación y evaluación, para anticiparse y adaptar las propuestas formativas a las necesidades específicas del alumnado. No podemos olvidar que el aprendizaje de los estudiantes depende, sobre todo, de la adecuación del entorno de enseñanza más que de las diferencias de capacidad del estudiante. Por esta razón, a la Universidad se le plantea el desafío de diseñar entornos de aprendizaje que aumenten el éxito de la gran mayoría de los estudiantes, a pesar de las

diferencias iniciales. Este desafío tiene que ver con la manera de desarrollar las competencias pedagógicas del profesorado, como una oportunidad para innovar en estrategias que den la posibilidad de fortalecer a los profesionales desde una mirada pedagógica inclusiva. En el contexto español se han realizado algunos estudios previos (Castellana y Sala, 2005; Moriña, Cortés-Vega y Molina, 2015) que concluyen que las aulas no disponen de los recursos necesarios para favorecer la inclusión, el profesorado no imparte las clases utilizando las metodologías adecuadas para que puedan participar plenamente en ellas dificultando a los estudiantes con discapacidad la participación, el progreso y el éxito en la universidad. Por ese motivo forma parte de este reto la formación en nuevas estrategias metodológicas, así como en tecnologías específicas. Las herramientas tecnológicas son una gran ayuda para muchos de estos estudiantes a la hora de poder seguir de forma adecuada las clases, o simplemente obtener la información necesaria para el estudio. Desde nuestro punto de vista este tercer reto es el mayor que debemos afrontar en nuestras investigaciones futuras, para indagar sobre cómo el profesorado a través de sus actitudes, proyectos docentes, propuestas didácticas, desarrollo de la acción tutorial, en definitiva, su práctica docente puede contribuir, o no, a la inclusión del alumnado en la Universidad. El diseño de currículos inclusivos supone una oportunidad para el aprendizaje del colectivo de estudiantes universitarios en general y este aspecto conecta directamente con la idea de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la educación superior. Se trata de un nuevo paradigma que permita hacer efectiva la implementación de la inclusión y proporcionar acceso a la educación general del currículo. Ello exige desarrollar las propuestas que trabajos como el de Ruiz *et al.* (2012) realizan a partir del análisis pormenorizado del desarrollo del concepto del diseño universal aplicado a la enseñanza superior y en concreto con relación a las personas con discapacidad.

d) Por último, consideramos que la dignificación y el reconocimiento de los profesionales de los servicios de apoyo es un tema pendiente, puesto que no existe un currículum ni perfil profesional

específico para los profesionales de estos servicios, siendo una profesión emergente que no cuenta aún con unas funciones claramente definidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, A. y Díez, E.
2008 «Universidad y discapacidad: indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios», en *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, vol. 39 (2), nº 226, pp. 82-98.
- Borland, J. y James, S.
1999 «The Learning Experience of Students with Disabilities in Higher Education», en *Disability & Society*, vol. 14, nº 1, pp. 85-101.
- Castellana, M. y Sala, I.
2005 «La universidad ante la diversidad en el aula», en *Aula Abierta*, nº 85, pp. 57-84.
- Fernández Batanero, J.M.
2012 «Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior», en *Revista de la Educación Superior*, vol. XLI (2), nº 162, pp. 9-24.
- Moriña, A.; Cortés-Vega, M.D. y Molina, V.
2015 «Faculty training: an unavoidable requirement for approaching more inclusive university classrooms», en *Teaching in Higher Education*, vol. 20, nº 8, pp. 795-806.
- Moriña, A. *et. al.*
2013 «El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿tendiendo puentes o levantando muros?», en *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11, nº 3, pp. 423-442.

Moswela, E. y Mukhopadhyay, S.

2011 «Asking for Too Much? The Voices of Students with Disabilities in Botswana», en *Disability & Society*, vol. 26, nº 3, pp. 307-319.

Ruiz Bel, R. *et al.*

2012 «El principio del Universal Design. Concepto y desarrollos en la enseñanza superior», en *Revista de Educación*, nº 359, pp. 413-430.

Agradecimientos

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia financiada por la convocatoria para Proyectos de Investigación y Formación del Observatorio Permanente de la Inmigración (OPI-UJI, Ref. OPIo6A/16) de la Universitat Jaume I.

DE LA DEMOCRATIZACIÓN DEL ACCESO A UNA POLÍTICA DE INGRESO INCLUSIVA EN LA UNLP, 1995-2015

Jesica Montenegro

PRESENTACIÓN

Este trabajo presenta un recorte de una investigación¹ que tuvo por objeto analizar y comprender las políticas de acceso a la Universidad Nacional de La Plata (UNLP-Argentina), y sus formas de procesamiento en diferentes unidades académicas (UA)² por medio de las estrategias de ingreso desarrolladas *ad hoc*, desde el análisis de las relaciones de poder entre los actores intervinientes en cada caso, para el período 1995-2015. El recorte temporal efectuado obedeció al interés por indagar qué cambios introdujo la aprobación de una nueva normativa nacional: la Ley de Educación Superior (LES), sancionada en 1995 y que no sufrió cambios hasta el año 2015. Partí del supuesto

de que la modificación del marco normativo nacional en 1995 trajo como consecuencia el despliegue de nuevas regulaciones y, de allí, el interés por comprender qué incidencia tuvieron esas definiciones en las políticas elaboradas a nivel local con respecto al acceso en la UNLP y su expresión en las estrategias institucionales de distintas facultades.

El artículo aborda un recorte de esta indagación en el que se analiza la política de ingreso asumida por el nivel central de la UNLP durante el período recortado para la pesquisa. En primer término, y a partir de las perspectivas de los actores que participaron de la gestación de la política de ingreso en la UNLP, reconstruyo la configuración de esa política a nivel central desde comienzos de los años noventa, identificando las demandas y condiciones que dieron origen a las propuestas de los ingresos en las diversas facultades. Asimismo, describo la diversificación intrainstitucional acerca de los mecanismos de ingreso y los cambios sobre la concepción de esa política a nivel central en el período estudiado. Las conclusiones retoman los aspectos salientes del análisis desde una perspectiva que considera los aspectos internos y externos para el abordaje de los cambios en materia de acceso a la universidad (Brunner, 1988, citado en Chiroleu, 1999; Del Castillo Alemán, 2006).

1. La investigación citada se tituló «Políticas de acceso a la Universidad Nacional de La Plata. Un análisis de las estrategias de ingreso desde la sanción de la Ley de Educación Superior (1995-2015)», y se realizó en el marco de una beca otorgada por la UNLP e inscripta en una tesis de maestría en Educación por la UNLP. Esta pesquisa guarda continuidad en la tesis doctoral financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet).

2. Se realizó un estudio de caso intrínseco con una muestra intencional conformada por las facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias Médicas, Ciencias Agrarias y Forestales y Ciencias Exactas.

RESULTADOS

El nivel central de la UNLP y las UA analizadas coincidieron en señalar que los procesos de masificación en las carreras de grado tras la reapertura a la democracia en la Argentina en 1983, y los altos índices de desgranamiento, constituyeron «problemas» que ingresaron en la agenda institucional y que demandaron el establecimiento de los cursos de ingreso. En efecto, las cuatro UA estudiadas establecieron estrategias de ingreso: la Facultad de Ciencias Exactas en 1984, de Humanidades y Ciencias de la Educación en 1991, de Ciencias Médicas y de Ciencias Agronómicas y Forestales, ambas en 1992. Desde las perspectivas relevadas, tanto en los documentos institucionales de la época como en las entrevistas realizadas, la cuestión del ingreso no pudo desligarse del contexto que lo definía como problema. La masividad era caracterizada como un «problema» para la institución dado que el incremento de la matrícula se produjo en un contexto de crisis económica y presupuestaria de las universidades públicas.

Estos resultados son coincidentes con los estudios sobre los procesos de masificación ocurridos en la educación universitaria en la Argentina, tras la reapertura democrática de 1983. El ingreso directo se estableció como política de admisión a la universidad en la Argentina aunque sin quedar plasmado en ninguna ley específica. El año 1984 constituyó un momento de inflexión en las normas institucionales de la UNLP, ya que se dejaron sin efecto las medidas que restringían el ingreso, cristalizadas en las prácticas de fijación de cupos por carrera y de exámenes de ingreso. Estos cambios promovieron el aumento de estudiantes a las carreras de grado en la UNLP; en efecto, el número de ingresantes pasó de 4.379 en 1983 a un poco más de 10.000 en 1984 y más de 13.000 en 1986 (Buchbiner y Marquina, 2008), de esta manera la matrícula ascendió un 296%. No obstante, el ingreso libre no fue una medida suficiente para democratizar el acceso. Rápidamente las prácticas mostraron que los niveles de desgranamiento eran tan significativos como los índices de ingresantes.

Fue a partir de 1994 que la UNLP a través del Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas (PEOE), buscó enmarcar y nuclear las propuestas de cada una de las facultades en una política institucional más

amplia, a fin de regular y establecer criterios comunes en las estrategias de ingreso desarrolladas por las UA.

Los objetivos del PEOE impulsado desde el nivel central proponían desarrollar instancias articuladoras entre niveles del sistema educativo así como también retener matrícula en el tramo inicial de las carreras. Desde la perspectiva asumida por los actores del nivel central, se reconoció que en el Sistema Educativo Argentino existen «circuitos diferenciales» que conjugan niveles de calidad educativa con posiciones socioeconómicas y culturales lo cual deriva en «devaluaciones de certificaciones» y «desigualdades en las posibilidades de continuar los estudios», y que se traducen en «altos índices de fracaso en los primeros años» (UNLP, 1996: 20). Ante la situación descrita, la UNLP decidió «promover acciones de corte institucional que tiendan a una equiparación cierta, en las instancias iniciales de cada carrera» (ibíd., 1996: 21), a partir de la elaboración de programas específicos a través de las UA.

Por primera vez, en 1995, el Honorable Consejo Superior de la UNLP aprobó una partida presupuestaria para el financiamiento de las actividades de ingreso en las facultades. A partir del año 1996 la Universidad promovió la implementación de actividades de apoyo para aquellos estudiantes que en el curso de ingreso no habían alcanzado los objetivos establecidos, o bien, habían evidenciado dificultades en ciertas dimensiones del proceso de aprendizaje. De esta manera, desde el nivel central, se impulsaba un programa de cofinanciamiento entre las UA con el propósito de institucionalizar acciones de equiparación de oportunidades educativas durante y *a posteriori* del desarrollo de los cursos, evidenciando así los primeros signos de la política de ingreso con continuidad en el primer año.

El alcance que tuvo la Universidad a nivel central con respecto al PEOE se circunscribió al análisis de los proyectos, al seguimiento y al financiamiento de los ingresos en las diversas facultades que los impulsaron. Por su parte, la heterogeneidad de modalidades de estrategias de ingreso se produjo dado que, en la estructura normativo-institucional de la UNLP, las facultades contaban con un principio de autonomía insoslayable, lo que demandó desde el nivel central, construir consensos acerca de la política de ingreso en esa Universidad. Al mismo tiempo, las características disciplinares y académicas de las UA, reclamaron actividades iniciales de

diferente índole, y el nivel central aceptó que cada facultad elaborase su propia propuesta en el ingreso. La autonomía que gozaban las diversas UA para establecer su propuesta condujo a la configuración de una política de ingreso descentralizada y derivó en que la mayoría de las facultades desarrollaran estrategias de ingreso con características particulares y con diversas direccionalidades, generando posicionamientos políticos e ideológicos diversos. Así, desde el inicio de esta política encontramos en la UNLP diversos tipos de estrategias de ingreso con rasgos socializador, nivelador y eliminador.

Se visualizó una tensión vinculada a la autonomía de las UA para el establecimiento de sus propias políticas de ingreso según estableció la LES, y la propia configuración de la política de ingreso de la UNLP desde comienzos de los años noventa. La autonomía de que gozaban las facultades para el establecimiento de sus propias condiciones de admisibilidad era una de las dificultades que tenían desde la gestión a nivel central para establecer acuerdos compartidos. Sin embargo, esa autonomía fue la que traccionó las acciones de ingreso que fueron antecedentes al PEOE, incluso antes de que fuera sancionada la LES.

En el Plan Estratégico 2010-2014 la Universidad reconoció como debilidad las «resistencias a definir políticas o encuadres comunes a las diversas dependencias que conforman la UNLP». El caso más contrastante es el de Ciencias Médicas, el cual «ha implementado significativas restricciones en su ingreso» (UNLP, 2010: 48). La Universidad sostuvo la responsabilidad de generar condiciones que faciliten el ingreso y la permanencia de los alumnos mientras que la Facultad de Ciencias Médicas (FCM), haciendo uso de la autonomía universitaria, alegó por un ingreso restrictivo, evidenciando así una clara distinción con la concepción de ingreso sostenida por el nivel central. Esa situación generaba un conflicto interno que se intensificó a partir de 2005, cuando la UNLP estableció por medio de la Ord. N° 271/05, que los sistemas de ingreso a las distintas UA que conforman la Universidad tuvieran como objetivo «nivelar los conocimientos de los estudiantes de acuerdo a los contenidos de cada carrera» (Art. 1°) pero que, «en ningún caso, los mismos podrán funcionar como sistemas eliminatorios o que de cualquier manera impidieran el ingreso de los interesados como alumnos regulares en las respectivas

carreras» (Art. 3°). A partir de esta regulación, el sistema de ingreso en la FCM fue objeto de disputas y sentencias judiciales contrarias a las decisiones de la Universidad, lo que llegó a su punto culmine en el año 2008, cuando la Corte Suprema de Justicia de la Nación declaró la nulidad de la resolución del 29 de marzo de 2005 y de la Ord. N° 217/05 dictadas por el Consejo Superior de la Universidad. En esta medida, la Justicia reconoció la competencia de la FCM de establecer su régimen de admisión y promoción de estudiantes a partir de lo previsto por el Artículo 50 de la LES.

Las diversas estrategias de ingreso de las UA fueron adquiriendo particularidades en el período analizado. En una etapa inicial, algunas estrategias estaban más centradas en la socialización a la vida universitaria que en el abordaje de los contenidos disciplinares específicos. En una segunda etapa, se incorporó el trabajo con los contenidos disciplinares del nivel educativo anterior. En ese momento, las estrategias de ingreso tuvieron un carácter nivelatorio en tanto que la mayoría de las UA se orientaron a posibilitar el repaso de los contenidos aprendidos en la escuela secundaria y a introducir a los estudiantes en los contenidos iniciales de las carreras emprendidas. En una tercera etapa, las estrategias se caracterizaron por trabajar en la revisión de los contenidos, no solamente desde el período de duración de los cursos (un mes) sino en un espacio de «Actividades de Equiparación de Oportunidades», como son las tutorías, que en algunos casos se extendió durante todo el primer cuatrimestre o el primer año. Aquí es posible identificar algunos cambios en la concepción del ingreso, que pasó de asumirse como el período de duración de los cursos a un período más amplio que puede alcanzar a un año y medio o más. Por tanto, se diseñaron e implementaron diversas políticas de seguimiento, bajo el supuesto de que la filiación a la vida universitaria y el oficio de estudiante universitario conllevan un proceso que es más complejo y extenso.

Se advirtió un cambio en la concepción del ingreso a los estudios superiores, dado que en un primer momento estaba enfocado en las carencias de los estudiantes. Esa visión fue redefiniéndose a partir de la construcción de una mirada más integral y compleja acerca del ingreso, como un momento peculiar en el que el estudiante debe construir saberes específicos que son propios del oficio del estudiante universitario.

La indagación mostró que el ingreso en Ciencias Médicas se alejó de aquella concepción más compleja e integral que venimos describiendo, dado que concibió al tramo inicial como la instancia que permitía clasificar y «elegir» a los aspirantes de acuerdo a su nivel de desempeño, a partir de una escala de evaluación que discriminaba con precisión quienes eran los «mejores», respecto de aquellos que no reunían las condiciones de exigencia y excelencia que la institución planteaba. Desde las perspectivas relevadas, el proceso selectivo se fundamentó a partir de argumentos que oscilaban entre la meritocracia y la conveniencia económica o institucional de seleccionar a los «mejores».

A partir del nuevo milenio, se registraron cambios en la Universidad con relación al desarrollo de políticas de ingreso y permanencia. Se incorporaron a la agenda universitaria diversas estrategias para abordar la problemática de ingreso y la permanencia a través de iniciativas dirigidas al conjunto de los estudiantes, junto con otras específicas que focalizan carreras y/o grupos estudiantiles singulares, impulsadas desde ámbitos centrales y locales de formulación de políticas. Entre ellas, los programas nacionales generados por la SPU y por el Ministerio de Educación de la Nación, orientados a mejorar la transición entre la escuela secundaria y los ciclos básicos de carreras universitarias.³ A nivel local, se identificó el status de política institucional que adquirió la problemática del ingreso y los primeros años, que se evidenció a través de su incorporación a los planes estratégicos de la UNLP y de la creación de ámbitos, como la Dirección de Articulación Académica⁴ que inicialmente trabajó enmarcada en un Programa Nacional de Articulación y con posterioridad gestó programas propios, en vinculación con la Prosecretaría de Bienestar Estudiantil.

3. Entre los programas nacionales de articulación entre la escuela secundaria y la universidad que se implementaron en la UNLP, se destacó el Programa de Apoyo al Último Año de la Escuela Secundaria, generado en 2004 por el Ministerio de Educación de la Nación y en el que participaban conjuntamente la jurisdicción educativa provincial y algunas universidades públicas del conurbano. Se contabilizaron otros programas de articulación desarrollados por la propia Universidad tales como el Programa de Orientación dirigido a jóvenes en el último año de la escuela secundaria, implementado desde 2008, así como

A partir de 2010 las estrategias de ingreso comenzaron a articularse de manera más generalizada con programas de tutoría organizados desde las propias UA y con otros programas nacionales de tutoría gestionados desde el área de Bienestar Estudiantil. Así, a partir de ese momento, la política de ingreso se amplió y vinculó con otros lineamientos de la política académica y de bienestar estudiantil orientados a mejorar la integración plena de los estudiantes a la vida universitaria. En el Plan Estratégico 2007-2010 y 2010-2014, la UNLP estableció como objetivo la inclusión y permanencia de los estudiantes en la formación de pregrado, grado y posgrado procurando «minimizar la segmentación de la población y dando continuidad a las estrategias de contención y seguimiento de los estudiantes». A partir de estos objetivos, se elaboró el Programa Acceso, Permanencia y Graduación en la Educación Universitaria de Grado, en el que se propuso «contribuir a la mejora continua de las estrategias institucionales tendientes a la inclusión y permanencia de los aspirantes e ingresantes a la UNLP, especialmente de aquellas que se desarrollan en los trayectos iniciales de la formación universitaria» (UNLP, 2014: 62). En este marco, los programas gestionados por la Dirección de Articulación a nivel central de la UNLP fueron: Programa de Apoyo y Orientación para la Permanencia; de Articulación con el Secundario; Programas de Tutorías; Becas Bicentenario. El Programa de Apoyo y Orientación para la Permanencia surgió a mediados de 2007 y se inscribió dentro del Plan Estratégico. Este programa se planificó a partir del nucleamiento de líneas comunes con las distintas facultades. El diagnóstico elaborado estuvo vinculado a problemáticas relacionadas con abordar textos académicos, cuestiones vocacionales, déficit en la formación previa en temas básicos, específicamente en algunas disciplinas como Matemática, Física, Quími-

el Programa Vení a la Universidad que estimulaba el ingreso informado a través de la difusión de la oferta académica, de facilidades económicas y propuestas de contención y apoyo estudiantil.

4. En 2004 se creó la Dirección de Articulación Académica y luego la Prosecretaría de Bienestar Estudiantil, que abarcaban medidas de índole económica, sanitaria, alimentaria y cultural, junto con otras de orden informativo y vocacional y algunas de carácter académico (modalidades de ingreso flexible o mediadas por TIC, tutorías).

ca y Biología. Este programa se dirigió a estudiantes que no aprobaron el curso de ingreso o lo hicieron parcialmente; a que ingresaron pero no iniciaron las cursadas regulares; a quienes presentaron dificultades en el primer año de la carrera e incluso a aquellos jóvenes que solo se inscribieron pero no iniciaron el curso de ingreso, y a los estudiantes del último año del secundario. Así, el Programa de Articulación con la Escuela Secundaria se nucleó con el Programa de Apoyo. La propuesta se organizó alrededor de cinco módulos: Física, Química, Biología, Matemática y Práctica de Lectura y Comprensión de Textos Académicos, además de un módulo de Orientación Vocacional.

Con respecto a los Programas de Tutoría, la Universidad gestionó distintos tipos de acciones tutoriales. Uno de ellos es el Proyecto de Apoyo para Carreras de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática (Paceni), que fue financiado por la SPU, y dirigido a aquellas carreras consideradas prioritarias por el Estado, a fin de promover que las universidades nacionales fortalezcan las condiciones institucionales, curriculares y pedagógicas para el mejoramiento de la inserción, promoción y rendimiento académico de los estudiantes del primer año de las carreras de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática. Por otro lado, el Programa de Tutorías se desarrolló por un período de tres años y estuvo coordinado desde el nivel central de la UNLP y fue reconocido como «puntapié» para que algunas facultades hicieran su propio programa de tutorías, y estuviesen anexados el día que trabajen en paralelo con el ingreso. En otros casos, el Programa de Tutorías fue implementado a través del Plan de Mejoras por haber pasado por procesos de acreditación de carreras.

En lo referido a los programas de beca, la Universidad coordinó las Becas Bicentenario que, a su vez, también tuvo un programa de tutorías específico a fin de establecer un acompañamiento por parte de la facultad. Se trata de becas de apoyo económico otorgadas por el Ministerio de Educación y que, además, establecen una financiación particular para que la Universidad organice un Programa de Tutorías específico para los beneficiarios. Cabe destacar que el ministerio a través de la SPU financió las Becas Bicentenario, el Programa Nacional de Becas Universitarias (Pnbu) y las becas para carreras tecnológicas y de ciencias de la información (TIC).

De esta manera, la Universidad fue modificando su política de ingreso sobre la base de distintos programas. Estos procesos de cambio fueron señalados, por un lado, como parte de una decisión política impulsada por la Universidad –que databa de mayor tiempo atrás pero que hasta ese momento no contaba con los recursos financieros para llevarlo adelante– y, por otro lado, a partir del aumento presupuestario en el nivel universitario, impulsado durante los gobiernos kirchneristas. Los recursos financieros operaron como aspectos centrales para el desarrollo e implementación de políticas de acompañamiento durante los primeros años.

CONCLUSIONES

El abordaje realizado permitió reconstruir la política de ingreso asumida por el nivel central de la UNLP durante el período recortado para la pesquisa, identificando las demandas y condiciones que dieron origen a las propuestas de los ingresos en las diversas facultades.

Los resultados permitieron revisar el supuesto de partida, al mostrar que los cambios introducidos a nivel local en materia de ingreso fueron previos a la sanción de la LES. Los procesos de masificación en las carreras de grado tras la reapertura a la democracia en nuestro país, y los altos índices de desgranamiento, constituyeron «problemas» que ingresaron en la agenda institucional y que demandaron el establecimiento de los cursos de ingreso. Este resultado puede ser explicado por los procesos de cambio que a nivel nacional se impulsaron en las universidades públicas en el período de la post-dictadura. En ese escenario, el juego político que se desarrolló entre el Estado nacional y las universidades marcó una redefinición en la orientación de las políticas nacionales de acceso a la educación superior, que habilitó la apertura y consiguiente masificación universitaria, tras un período de restricciones y achicamiento del sistema.

Los resultados mostraron que los cursos de ingreso en las UA estudiadas se establecieron previos a la creación del PEOE impulsado por el nivel central de la Universidad en 1994. Este resultado es consistente con los planteos de las perspectivas organizacionales (Baldrige *et al.*, 1973; Clark, 1983) y de la sociología de la cultura (Bourdieu, 1983 y 2008;

Becher, 2001), en el sentido que se evidencia el nivel de autonomía relativa que tuvieron los actores institucionales para la elaboración de un curso de ingreso, con antelación a la definición de una política, tanto a nivel nacional, como en el ámbito de la UNLP.

El PEOE financiado desde la Presidencia de la UNLP, no fue producto de la decisión de implementar una política de alcance universal, sino que, más bien intentó responder a la demanda de manera focalizada, según los problemas relevados e identificados por determinadas UA. Por tanto, la autonomía de que gozaban las diversas UA tuvo su antecedente anterior a la sanción de la LES, siendo esto una cuestión de hecho. La sanción de la LES, específicamente el Artículo 50, imprimió una novedad a nivel nacional, introduciendo la autonomía de las UA para establecer sus propias políticas de ingreso. En el caso de la UNLP no resultó novedoso este lineamiento, aunque sí reglamentó la modalidad descentralizada que había asumido la política de ingreso en la UNLP durante el período que estudiamos.

Las perspectivas relevadas mostraron que los altos índices de «desgranamiento» generaron preocupación en el interior de las instituciones, por lo que el ingreso formó parte de la construcción de una estrategia que se orientó a dar respuesta a ese problema. Los hallazgos del estudio mostraron que la cuestión del ingreso se caracterizó como «problema» en un contexto específico de la política universitaria impulsada en los años noventa. En un escenario de profundas reformas y redefiniciones entre el Estado y la universidad, se instaló el modelo del «Estado evaluador», vinculado a la rendición de cuentas por parte de las instituciones universitarias. A partir de una racionalidad instrumental y eficientista que caracterizó la política universitaria en esos años, las universidades se convirtieron en blanco de una serie de disputas, entre las cuales el ingreso a sus aulas ocupó un lugar de importancia (Chiroleu, 1999). A partir de la sanción de la LES, el ingreso formó parte del entramado de políticas de reformas impulsadas por el Estado. En este contexto político, se cuestionaba la legitimidad del sistema universitario abierto, signado por el ingreso irrestricto y la gratuidad, en el marco de las ideas neoliberales sobre la eficacia del gasto en educación.

Por su parte, se identificó que las orientaciones de la política de ingreso en el período estudiado fueron definiéndose desde una mirada cada

vez más integral y compleja, concibiendo al ingreso como un momento peculiar en el que el estudiante debe construir saberes específicos que son propios del oficio del estudiante universitario. Así, se fue configurando una tendencia que pasó de concebir al ingreso como un período acotado de un mes a entenderlo como parte de la dinámica misma del primer año, con propuestas niveladoras e instancias de orientación y tutoría que se desplegaron a lo largo del ciclo académico, aunque como instancias alternativas. Se registraron de manera incipiente perspectivas que asumieron que, además de una temporalidad más extendida, las estrategias de ingreso deben articularse con cambios que a nivel curricular es preciso introducir, sobre todo en las materias del primer año.

Tres de las estrategias de ingreso analizadas (Ciencias Exactas, Agrarias y Forestales, Humanidades) se identificaron por un tipo de acompañamiento en las trayectorias estudiantiles caracterizado por la existencia de espacios de tutoría que abrieron una modalidad más personalizada de orientación académica y en contenidos específicos. Si bien esas actividades se extendieron a todo el primer año, se trató de propuestas co-curriculares que no modificaron sustancialmente la matriz de enseñanza de los espacios curriculares obligatorios del primer año (Ezcurra, 2011). Aun así, esta modalidad significó el reconocimiento de que el tramo del ingreso constituye un momento con una temporalidad que puede ser flexible y variable de acuerdo con las necesidades educativas de los destinatarios. El supuesto que subyace a estas iniciativas sería que la «filiación» a la vida universitaria constituye un proceso lento, complejo y con diversos ritmos y características de acuerdo a los rasgos que asumen las carreras y también los propios sujetos que por ellas transitan.

El ingreso en Ciencias Médicas se alejó de aquella concepción más compleja e integral dado que concibieron al tramo inicial como la instancia que permitía clasificar y «elegir» a los aspirantes de acuerdo a su nivel de desempeño. Por su parte, desde el nivel central se sostuvo el acceso abierto como parte de una política de justicia social, en contraposición a la selectividad, entendida como un mecanismo que preserva la calidad de la educación de este nivel. Se abogó por la democratización del acceso a la universidad ofreciendo, en principio, la misma oportunidad para toda la población. Pero al mismo tiempo, como vimos, impulsó

políticas inclusivas tendientes a ir más allá del acceso formal a la institución que permitiesen generar condiciones de permanencia y egreso de los estudiantes a las carreras de grado. Como caso extremo, la Facultad de Ciencias Médicas esgrimió a favor de la selectividad argumentando la asociación positiva cantidad-calidad y reservando la excelencia intelectual para «los mejores».

El conflicto en Ciencias Médicas, producido a partir de su política de ingreso, puede ser interpretado desde las categorías que nos aporta el nuevo institucionalismo (Cox, 1993; Brint y Karabel, 1991; Peters, 2003), al poner en evidencia a las organizaciones como arenas de relaciones de poder, en las cuales se producen luchas y tensiones entre grupos localizados en distintos ámbitos (la UA, el nivel central, los colegios profesionales, la Federación Estudiantil, el Poder Judicial, etc.), para modelar las estructuras, las políticas y sus transformaciones. Estos actores o grupos intervinieron a través de relaciones de competencia y conflicto, que se estructuraron en términos de una disputa específica (ingreso restringido-ingreso libre), a partir de intereses propios de cada sector.

No obstante, registramos niveles de consenso en la orientación (inclusiva) de la política de ingreso pero, al mismo tiempo, observamos que las estrategias de ingreso asumieron rasgos específicos en cada una de las UA. Los enfoques neoinstitucionalistas y organizacionales permiten explicar esas diferencias a partir de los rasgos de autonomía que poseen las unidades organizacionales básicas mediante la legitimidad que les otorga la producción de conocimientos especializados y de la influencia del entramado institucional de referencia (valores, creencias, identidades, proyectos).

A partir del nuevo milenio, se registraron cambios en la orientación de las políticas de ingreso impulsadas desde el Estado nacional. Hemos visto que se incorporaron a la agenda universitaria diversas estrategias para abordar la problemática de ingreso y la permanencia impulsadas desde ámbitos centrales y locales de formulación de políticas. Estos procesos de cambio acontecidos fueron señalados, por un lado, como parte de una decisión política impulsada por la Universidad, que databa de mayor tiempo atrás pero que hasta ese momento no había contado con los recursos financieros para llevarlo adelante, y, por otro lado, a partir

del aumento presupuestario en el nivel universitario producido durante los gobiernos kirchneristas. En este sentido, la redefinición de la política de ingreso a nivel nacional desde el año 2003 fue acompañada de un incremento sustantivo de los recursos financieros que posibilitaron la concreción de líneas de acción que ampliaron y complejizaron la conceptualización de las políticas de ingreso. De esta manera, se registró un cambio en la orientación de la política impulsada por el Estado nacional en los años noventa, que había estado focalizada en la rendición de cuentas y que asociaba al ingreso con la mejora en los indicadores de eficiencia interna del sistema. Si bien durante los gobiernos kirchneristas la política universitaria no logró instalar una agenda de cambios para el sector que estuviera orientada a revisar el legado proveniente de los años noventa y elaborar una política universitaria integral (Chiroleu e Iazzetta, 2012), los resultados mostraron que esos cambios sucedidos desde la política nacional contribuyeron a redefinir el sentido de la política de ingreso implementada a nivel local. Esto significó un cambio en las perspectivas caracterizado por el pasaje de una demanda de ampliación del acceso a una política de ingreso que contemple además la permanencia y el egreso. En efecto, el incremento presupuestario permitió desarrollar programas vinculados al ingreso efectivo y a la inclusión plena de los sujetos a los estudios universitarios, como parte de una decisión política en la que la institución reconoció que el acceso es un problema de la universidad en su conjunto y no del sujeto que aspira a ingresar a ella.

Los resultados mostraron que la adopción de una determinada política de acceso es un proceso complejo en cuya configuración intervienen factores internos y externos. Se estableció la incidencia de los procesos de masificación en la configuración del ingreso como un problema de la política universitaria, así como también la ampliación y complejización del sentido asignado a esa cuestión durante el período recortado en el estudio de una institución universitaria específica: de la democratización ligada al acceso, a la inclusión efectiva vinculada a la permanencia y egreso. No obstante, desde una mirada internista, se evidenció la complejidad que asumen los procesos de cambio en las políticas y estrategias de ingreso de las universidades como organizaciones de base pesada y con una cierta renuencia a las transformaciones profundas. En tal sentido, relevamos

conflictos y resistencias en torno a esa concepción inclusiva de la política por lo que fue posible identificar perspectivas inclusivas y selectivas que circulan en prácticas y discursos universitarios y conviven, no sin conflictos, disputas y resistencias, dentro de un mismo marco institucional.

La literatura de referencia y los hallazgos de nuestro estudio muestran que los procesos de cambio en la universidad, entendida como un sistema complejo de toma de decisiones y arreglos de poder, difícilmente puedan ser impuestos o generados desde la cúpula universitaria sin persuadir o generar coaliciones en los grupos localizados en las unidades operativas (Krotsch, 2001). Los enfoques neoinstitucionalistas permiten mostrar que los actores universitarios tienen autonomía relativa para negociar, resistir, adecuarse, acordar entre sí y con otros sectores de las UA o de la Universidad, al momento de definir las estrategias de ingreso, en un marco institucional en el que operan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baldrige, J. *et al.*
1973 «The Impact of Institutional Size and Complexity on Faculty Autonomy», en *The Journal of Higher Education*, vol. 44, n° 7, pp. 532-547.
- Becher, T.
2001 *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Gedisa, Barcelona.
- Bourdieu, P.
1983 *Campo del poder y campo intelectual*, Folios, Buenos Aires.
2008 *Homo academicus*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- Brint, S. y Karabel, J.
1991 «Los orígenes y las transformaciones institucionales: el caso de las escuelas locales de los Estados Unidos», en Powel, W. y DiMaggio, P. (eds.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, Fondo de la Cultura Económica, México.
- Buchbinder, P. y Marquina, M.
2008 *Pasividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2008*, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines.
- Chiroleu, A.
1999 *El ingreso a la Universidad: las experiencias de Argentina y Brasil*, UNR Editora, Rosario.
- Chiroleu, A. e Iazzetta, O.
2012 «La universidad como objeto de política pública durante los gobiernos Kirchner», en Chiroleu, A.; Marquina, M. y Rinesi, E. (comps.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines.
- Clark, B.
1983 *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, Nueva Imagen-Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Cohen, M. y March, J.
1974 *Leadership and Ambiguity*, McGraw Hill, Nueva York.
- Cox, C.
1993 «Políticas de educación superior: categorías para su análisis», en Courard, H. (ed.), *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*, Flacso, Santiago de Chile.
- Del Castillo Alemán, G.
2006 «Una propuesta analítica para el estudio del cambio en las instituciones de educación superior», en *Perfiles Educativos*, vol. 28, n° 111, pp. 37-70.
- Ezcurra, A.M.
2011 «Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos», en Gluz, N. (ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social*.

Cuando la democracia es más que un problema de «ingresos», Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines.

Krotsch, P.

2001 Educación superior y reformas comparadas, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, Bernal.

Peters, G.

2003 *El nuevo institucionalismo. Teoría institucional en ciencia política*, Gedisa, Barcelona.

Fuentes

Ley de Educación Superior No 24521.

Sancionada el 20 de julio de 1995. Promulgada el 7 de agosto de 1995 (Decreto N° 268/95). Publicada el 10 de agosto de 1995, Boletín Oficial N° 28204.

Universidad Nacional de La Plata (1995). Secretaría de Asuntos Académicos.

«Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas». La Plata, octubre de 1995. Mimeo.

Universidad Nacional de La Plata (1996). Secretaría de Asuntos Académicos.

«Informe Final Ingreso» 1996. La Plata, septiembre de 1996. Mimeo.

Universidad Nacional de La Plata. Ordenanza N° 271/05.

«Condiciones generales del ingreso a las facultades y escuelas superiores de la UNLP». La Plata, 2005. <http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/ordenanza_n_271.pdf>, último acceso: 1/11/2015.

Universidad Nacional de La Plata.

«Informe Final de Evaluación Externa» (2010), CONEAU. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, marzo de 2010. Mimeo.

Universidad Nacional de La Plata (2014)

Plan Estratégico de Gestión 2010-2014. La Plata. <http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/plan_estrategico_2014_2018.pdf>, último acceso 1/11/2015.

Universidad Nacional de La Plata (2014).

Anuario Estadístico 2013/2014/2015: indicadores comparados, La Plata. <<http://www.unlp.edu.ar/indicadores>>, último acceso 13/04/2016.

Entrevistas

Julia Sannuto, directora de Articulación Académica de la UNLP. Entrevista realizada a propósito de esta investigación el 9 de diciembre de 2013 en La Plata.

Ana Julia Ramírez, secretaria de Asuntos Académicos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y Hernán Sorgentini, prosecretario de la misma área. Ambos fueron entrevistados el 29 de mayo de 2015 en La Plata.

Julio César Hijano, secretario académico de la Facultad de Ciencias Médicas. Entrevista realizada el 23 de marzo de 2016 en La Plata.

L'INCLUSION DES ENSEIGNANTS EN SITUATION DE HANDICAP FORTEMENT CONTRAINTE PAR LE MODÈLE DE L'ÉCOLE DE LA RÉPUBLIQUE DANS L'UNIVERSITÉ FRANÇAISE

Daniel Niclot

INTRODUCTION

Une recherche menée dans trois universités, en Colombie, en Espagne et en France montre qu'elles ont toutes développé des dispositifs spécifiques en faveur des étudiants en situation de handicap. Notre propos est de tenter de montrer, à partir du cas de l'Université de Reims Champagne Ardenne, que la mise en œuvre des mesures prises pour assurer la réussite des étudiants en situation de handicap est étroitement liée aux conceptions des responsables et des enseignants sur la fonction idéologique et sociale de l'université.

Pour ce faire, nous explicitons dans une première partie ce qui est entendu dans cette communication par « modèle français de l'école de la République », modèle qui semble être au cœur des conceptions majoritaires des universitaires français. Dans une seconde partie nous exposerons les conceptions dominantes des personnels enseignants et administratifs exprimées lors d'entretiens. Enfin une discussion sera menée sur le concept d'inclusion des étudiants en situation de handicap tel qu'il est appliqué à l'université de Reims Champagne-Ardenne.

LA PRÉGNANCE DU MODÈLE DE L'ÉCOLE DE LA RÉPUBLIQUE

Alors que jusqu'aux années 1970 les études universitaires étaient réservées à une élite sociale en France, comme dans beaucoup de pays du monde, on assiste dans les années 1980 à un phénomène de forte augmentation des effectifs étudiants. Parallèlement, et il s'agit là d'un phénomène propre à la France, les enfants issus des classes sociales aisées ont tendance à abandonner l'université au profit des grandes écoles sélectives de commerce, d'ingénieur ou d'administration. Celles-ci leur assurent en effet les débouchés professionnels les plus prestigieux. L'université, quant à elle, est ouverte à tous les étudiants qui détiennent un diplôme permettant d'y accéder. Elle ne pratique pas la sélection et les frais d'inscription et de scolarité sont faibles.

Le passage d'une université destinée à une élite sociale à une université de masse a eu des conséquences sur les conditions de son fonctionnement. L'insertion sociale des étudiants devient une préoccupation importante. Aussi, au sein des universités françaises les filières professionnelles ont été multipliées. Cette évolution est souvent interprétée comme un recentrage de l'université « sur la fonction que privilégie le champ économique, la formation de salariés dotés des savoirs (les *compétences*) dont ont besoin, dans un état donné du marché du travail, les entreprises

privées » (Duval, 2017). Conscients de leur rôle social, les enseignants du supérieur défendent des valeurs qui s'inscrivent dans la tradition de l'École de la République.

Les valeurs qui organisent le système éducatif français depuis la fin du XIXe siècle sont directement issues des idéaux de la Révolution française et ont été notamment exposées par Condorcet pour qui le premier but de l'instruction nationale est « d'offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs » (Condorcet, 1792).

Les réflexions de Condorcet sur l'éducation, auxquelles s'ajouteront celles de Guizot, Duruy, et Ferry plus tard sont fondatrices d'un socle idéologique sur lequel va peu à peu s'élaborer une image de l'École de la République. Celle-ci a pour mission de former des citoyens partageant les mêmes valeurs et capables d'exercer un jugement personnel (Dubet & Martuccelli, 1996). Les lois scolaires votées par les Républicains sous l'impulsion de Jules Ferry entre 1879 et 1882 vont concrétiser ces idéaux et construire le système de l'École de la République française. Il repose sur trois piliers, la laïcité (lois de 1879, 1880 et 1886), la gratuité (loi de juin 1981) et le caractère obligatoire pour tous les enfants de 6 à 13 ans vivant sur le territoire français (lois de décembre 1980). L'École de la République est sanctuarisée et placée « hors du monde en refusant la présence des parents, des entrepreneurs et des acteurs de la société civile » (Dubet, 2010, p. 20). Elle « installe le règne des Lumières dans les esprits » (Dubet, 2007, p. 158). Sa fonction est « moins de forger des compétences socialement utiles que de transmettre des valeurs nouvelles : celles de la raison, du progrès, de la République et de la nation pour les enfants du peuple, celles des humanités classiques pour les enfants de la bourgeoisie » (Dubet, 2007, p. 158).

Aujourd'hui, ces valeurs se perpétuent dans l'université française. L'importance du savoir qui libère l'individu, la volonté de donner à tous les étudiants les mêmes chances quelle que soit leur appartenance sociale ou leurs difficultés personnelles sont des idées partagées par une majorité d'enseignants. Parallèlement, les enseignants du supérieur sont soucieux de dégager une élite du mérite et de la promotion de leurs « meilleurs » étudiants.

LE RECUEIL DE DONNÉES

C'est au prisme du modèle français de l'École de la République que sont menés auprès d'enseignants du supérieur et de responsables administratifs des entretiens destinés à mettre en évidence leurs conceptions de l'inclusion et leur opinion sur les dispositifs à mettre en place pour assurer la réussite universitaire des étudiants en situation de handicap. Plus précisément, sept entretiens ont été menés avec des enseignants et des responsables administratifs volontaires, investis dans l'aide aux étudiants en situation de handicap.

A l'université de Reims Champagne-Ardenne, la gestion des aides matérielles et humaines aux étudiants en situation de handicap est assurée par un service appelé « mission handicap » (Grosstephan, et Philippot, 2015). Celle-ci comprend une responsable administrative et un chargé de mission handicap qui est un enseignant. Ces deux personnes ont d'abord été interrogées. Ensuite, des entretiens ont été menés avec une responsable administrative de la scolarité d'une faculté et avec quatre enseignants exerçant respectivement en faculté des sciences, de droit et d'économie et d'éducation physique et sportive qui assurent des fonctions de coordination des étudiants en situation de handicap au sein de leur faculté.

Les entretiens semi directifs ont duré de 45 à 65 minutes. Ils portent sur leurs représentations des étudiants en situation de handicap, et sur leur expérience en matière d'aide et d'accueil de ces étudiants. Les entretiens ont été transcrits et une analyse thématique de contenu (Bardin, 1977) a été menée. Elle vise à relever les principales idées exprimées lors des entretiens.

LES CONCEPTIONS DES ENSEIGNANTS ET DES RESPONSABLES DE L'URCA

C'est à partir de ces entretiens que nous avons pu dégager cinq conceptions dominantes chez des enseignants et des responsables administratifs de l'université de Reims impliqués dans l'accompagnement des étudiants en situation de handicap. De courts extraits d'entretiens sont parfois re-

produits dans le texte pour préciser ou illustrer les conceptions qui ont été mises en évidence.

L'aide aux étudiants en situation de handicap relève surtout de l'éthique individuelle

Pour les enseignants et les personnels administratifs interrogés, l'aide aux étudiants en situation de handicap relève de l'initiative individuelle plus que d'une politique institutionnelle. C'est l'une des dimensions ordinaires de leur fonction comme l'indique ci-dessous un professeur de la faculté des sciences.

« J'ai vu le mail de la mission handicap qui parlait d'inclusion des étudiants en situation de handicap... je ne savais pas que ça s'appelait comme ça ! Moi je les accueillais depuis toujours à bras ouverts avec des aménagements. »

Dans la suite de l'entretien cet enseignant met sur le même plan l'accompagnement qu'il a assuré auprès d'un étudiant déficient visuel et auprès d'un étudiant réfugié syrien qui maîtrisait mal la langue française. Une autre enseignante évoque tour à tour le cas d'un étudiant qui ne pouvait plus temporairement écrire après un accident et celui d'une étudiante souffrant de problèmes moteurs permanents. Ces deux enseignants ne font pas de distinction entre les origines des difficultés d'apprentissage des étudiants. Ils considèrent qu'il est de leur devoir de les aider à les surmonter.

Il n'en reste pas moins que les enseignants semblent avoir été marqués par l'expérience vécue lors de l'accueil d'étudiants en situation de handicap dans leurs cours. Leur investissement auprès de ces étudiants est souvent important comme semble l'attester cet extrait d'entretien d'une professeure de la faculté de droit.

« J'avais très souvent des rendez-vous pour faire le point avec elle dans mon bureau pour essayer de trouver des solutions, mais malheureuse-

ment on n'a pas bien trouvé. Et au final je ne sais même pas trop ce qu'elle avait. Elle était suivie par un professeur à Strasbourg, c'était extrêmement compliqué. »

Un enseignant de la faculté des sciences explique qu'il a rencontré à plusieurs reprises les parents d'une étudiante en situation de handicap et qu'il effectuait un suivi régulier des ses études.

Ces rencontres ne répondent pas à une sollicitation institutionnelle, elles manifestent de la part des enseignants une volonté de donner toutes les chances de réussite à une étudiante victime d'une déficience physique. Les enseignants interrogés considèrent que l'aide qu'ils fournissent fait partie de leur travail ordinaire.

Aider les étudiants en difficultés ne nécessite pas nécessairement de formation

En France, en règle générale, les formations destinées aux enseignants de l'enseignement supérieur ne sont pas obligatoires et reposent, dans la plupart des cas, sur le volontariat. Les enseignants chercheurs nouvellement recrutés à l'URCA volontaires peuvent bénéficier d'un accompagnement pédagogique durant leur première année d'exercice et en contre partie bénéficier d'une diminution du nombre d'heures d'enseignement. La question des étudiants en situation de handicap n'est pas abordée au cours de cette formation. Il faut toutefois signaler que l'URCA a organisé en 2014 une « journée handicap » ouverte aux enseignants intéressés qui obtenu un certain succès de participation. Elle a été structurée autour d'interventions faites par des personnes impliquées auprès des étudiants en situation de handicap et de témoignages d'étudiants.

Dans ce contexte, nous avons demandé aux enseignants si une formation à l'accueil et au suivi des étudiants en situation de handicap leur paraissait nécessaire. Dans la logique des conceptions dominantes qu'ils manifestent qui mettent au premier plan l'action individuelle et l'éthique personnelle, leurs réponses ont été souvent été évasives.

Une professeure de la faculté de droit ne répond « pourquoi pas dans l'idéal ? ». Elle précise que l'intérêt d'une telle formation serait de mieux connaître les dispositifs existant ou de savoir « réagir face aux étudiants en situation de handicap ». D'autres évoquent le manque de temps dont ils disposent pour suivre une telle formation. Les enseignants insistent sur le fait que l'inclusion repose avant tout sur une « attitude personnelle » et n'éprouvent pas vraiment le besoin de bénéficier d'une formation pédagogique particulière.

Donner aux étudiants en situation de handicap les mêmes chances passe par la compensation matérielle du handicap

La notion de compensation matérielle du handicap apparaît importante pour les personnels de l'université interrogés. Il s'agit même d'une obligation impérieuse à laquelle l'université doit se conformer selon certaines citations. C'est surtout dans ce domaine qu'ils souhaitent que la mission handicap de l'université intervienne pour donner aux étudiants en situation de handicap les mêmes chances que les autres étudiants.

Lors des entretiens, les enseignants et les personnels administratifs ont notamment insisté sur l'accessibilité à tous les locaux de l'université. Ils reconnaissent d'ailleurs qu'elle est bien avancée. Ils évoquent aussi l'adaptation de documents aux besoins des étudiants y compris l'achat de logiciels spécialisés pour pallier les difficultés visuelles ou auditives de certains étudiants. Deux exemples de collaborations organisées entre les enseignants et la mission handicap de l'Université pour l'achat de matériel spécifique sont rapportés dans les entretiens.

Un enseignant de sciences se réjouit de l'action de la mission handicap en faveur d'un étudiant mal voyant.

« Il y avait un problème c'est qu'en première année on regarde beaucoup au microscope, donc ça le fatiguait énormément de regarder à la loupe binoculaire. La mission handicap qui a un petit budget a pu acheter une caméra que l'on fixe sur un microscope pour que l'étudiant voit ».

Dans un autre entretien l'enseignant souligne l'intérêt pour un étudiant déficient visuel de « l'agrandissement » des documents de cours réalisé grâce au financement de la mission handicap. En ce qui concerne les aides à apporter aux étudiants en situation de handicap, il est aussi question dans un entretien du financement d'une personne pour transcrire les cours d'une étudiante qui souffre de problèmes moteur.

Plus généralement, il est à noter que la question de l'aide humaine pour accompagner les étudiants en situation de handicap n'est pas évoquée dans les entretiens. Elle est attribuée par une commission administrative pluridisciplinaire à laquelle les enseignants ne participent pas et dont ils ne connaissent pas le fonctionnement :

« Comment ça se passe au niveau de la mission handicap ? Pour moi c'est une sorte de boîte noire en quelque sorte. J'ai compris que les étudiants en situation de handicap à un moment doivent voir un médecin, il faut qu'ils présentent des documents, des choses comme ça par rapport au médecin de famille mais voilà, comment ça se passe moi je ne participe pas du tout à cette activité là »

Les enseignants ne modifient pas leur pédagogie lorsque des étudiants en situation de handicap suivent leurs cours

Lorsqu'ils sont interrogés sur l'éventualité d'adapter les contenus de leurs cours ou des contenus des épreuves d'examen au cas des étudiants en situation de handicap, les enseignants s'y opposent souvent de manière catégorique. Deux arguments sont avancés. D'abord la crainte de faire « baisser le niveau » de la formation, ce qui défavoriserait les autres étudiants et remettrait en cause la reconnaissance du diplôme. Ensuite, au nom du principe d'égalité, ils refusent de prendre des mesures spécifiques pour une catégorie d'étudiants. Ce serait selon un enseignant « la porte ouverte à tous les excès ».

Aussi, tous les enseignants interrogés déclarent ne pas modifier leurs pratiques d'enseignement quand ils accueillent des étudiants en situation

de handicap. C'est en quelque sorte aux étudiants à s'adapter, l'institution se chargeant de leur fournir si nécessaire une aide matérielle et humaine pour les aider à atteindre cet objectif.

En ce qui concerne les examens, les épreuves sont les mêmes pour tous les étudiants. Comme l'explique une enseignante de la faculté de droit de manière très directe.

« Il ne faut pas donner le diplôme à un étudiant parce qu'il est handicapé, mais tout faire pour qu'il l'obtienne au même titre que les autres étudiants. »

Ici encore le principe d'égalité entre les étudiants est mis en avant.

Pour les enseignants interrogés, l'aménagement de la durée des épreuves d'examens est une mesure satisfaisante et suffisante. Les sujets d'examen sont semblables pour tous les étudiants, mais ceux dont le handicap est reconnu bénéficient d'un temps plus long qui correspond à un tiers de la durée de l'épreuve. Voici comment ce dispositif est expliqué par une enseignante.

« Ils ont un tiers-temps lors des examens. Sur deux heures, par exemple, ils ont 40 minutes en plus. Je lui donne son sujet plus grand mais voilà, sinon ce n'est qu'un problème visuel. Sinon en termes de réflexion, en termes de tout, ça tourne comme tout le monde. »

D'autres types d'aménagements peuvent également être mis en œuvre, comme dans le cas de cette étudiante en sciences.

« Elle avait des malaises pendant les cours. Elle ne pouvait pas assister aux cours donc je m'étais dit « peut-être qu'il y a quelque chose à creuser à ce niveau-là. »

L'enseignante a pris contact avec la mission handicap. Une rencontre a été organisée entre l'enseignante, la mission handicap et un médecin qui a décidé d'autoriser l'étudiante à effectuer sa première année de licence en deux ans.

Si les professeurs ne modifient pas le contenu de leurs cours ou leur pédagogie quand ils accueillent un étudiant en situation de handicap, ils ne pratiquent pas non plus de véritable concertation entre eux. Au cours des entretiens, il n'a jamais été mentionné de réunion ou même de simples contacts entre les enseignants d'une même formation pour aider les étudiants en situation de handicap.

On note simplement quelques initiatives prises par des étudiants. Ainsi un enseignant cite le cas d'étudiants qui, sans incitation de leurs professeurs, ont intégré un étudiant en situation de handicap dans leur groupe de travail. C'est ce qu'explique un professeur responsable d'une formation de licence.

« Cette année, pour la première fois des étudiants m'ont contacté en disant nous sommes dans un bon groupe, on travaille bien et on a notamment une étudiante qui a des aménagements et on se relaie auprès d'elle en fonction des cours parce qu'il y a certains cours difficiles ... »

Globalement, les enseignants interrogés considèrent que les aménagements d'études et les aides matérielles et techniques et humaines dont bénéficient les étudiants en situation de handicap sont de nature à leur permettre de suivre les cours dans de bonnes conditions. Ils estiment qu'ainsi aidés, les étudiants en situation de handicap peuvent être traités de la même manière que les autres étudiants.

Un sentiment d'impuissance face aux cas les plus graves

Les enseignants et les responsables administratifs interrogés reconnaissent toutefois qu'il est difficile pour les étudiants en situation de handicap lourd de suivre des études universitaires. Plusieurs enseignants qui ont accueillis des étudiants souffrant d'un lourd handicap constatent que ces étudiants se sont rapidement retrouvés en situation d'échec et qu'ils ont abandonné l'université après quelques semaines. Les enseignants se sentent mal à l'aise et éprouvent un sentiment de malaise lorsqu'ils avouent leur impuissance face à une telle situation. Voici un exemple rapporté par une professeure de géologie :

« Après y a des cas plus sévères hein ... on avait fait un gros travail avec un étudiant qui avait une phobie des craies. Là ça n'a pas été possible. On était prêts à l'accueillir avec les aménagements que l'on pouvait prévoir. On était prêts à le prendre dans un groupe qui ferait ses TD que dans des salles avec des tableaux blancs. On allait trouver un arrangement par rapport à la géologie, on travaille avec des pierres, des craies en première année donc ça pose un vrai souci ... donc voilà, on aurait trouvé un arrangement ... mais finalement il n'est pas venu parce que c'était trop compliqué pour lui. Il n'est pas venu parce qu'il considérait que les gens étaient contaminés par la craie. »

Dans la suite de l'entretien elle déplore son impuissance face au cas de cet étudiant.

DISCUSSION

Les enseignants interrogés considèrent, sans le dire explicitement, que pour pouvoir suivre des études supérieures, les étudiants en situation de handicap doivent être capables de s'adapter au fonctionnement de l'Université. Pour ce faire, celle-ci doit les aider par des aménagements d'étude ou des aides matérielles ou humaines. Les enseignants sont prêts à aider individuellement les élèves en situation de handicap mais refusent, au nom du principe d'égalité entre tous les étudiants, d'adapter les contenus de leurs cours ou leurs méthodes d'enseignement pour ces étudiants.

Les enseignants interrogés se situent donc dans une perspective générale connue dans la littérature sous le nom d'*intégration*. Celle-ci repose sur l'idée générale que c'est à l'élève - ou à l'étudiant - en situation de handicap de s'adapter au fonctionnement de l'établissement scolaire ou universitaire et non à l'établissement et aux enseignants.

Gremion et Paratte (2009) s'appuyant sur le modèle de Söden élaboré pour l'enseignement primaire et secondaire, mais qui peut être transposé à l'enseignement supérieur, distinguent deux types de situations caractérisant l'intégration scolaire. La première est qualifiée d'*insertion* lorsque l'accueil des élèves se limite à « une intégration physique, sans préoccu-

pation aucune pour les besoins spécifiques des personnes. La réussite de l'insertion dépend avant tout de l'élève inséré et de sa capacité à s'adapter au milieu dans lequel il se trouve. » (p. 162). La seconde est appelée *assimilation*. Ce terme est utilisé « lorsque l'élève est accueilli dans une classe ordinaire et invité à participer aux mêmes activités que les autres mais qu'il est attendu de lui qu'il soit capable de se conformer aux règles sociales, aux structures (avec ou sans matériel structurel adapté) » (p. 162).

L'assimilation qui ne remet pas en cause le fonctionnement traditionnel et ordinaire des cours est donc la conception dominante des enseignants de l'université de Reims.

Elle est très éloignée de l'inclusion promue, notamment, par les organisations internationales (Unesco, 1994). Celle-ci correspond à une approche de l'école où tous les élèves ont des droits égaux et apprennent les uns des autres et où les différences disparaissent. La notion d'élèves - ou dans le cadre de cette étude d'étudiants - à besoins particuliers ou d'élèves en situation de handicap s'efface. En effet, tous les élèves sont différents, ils « peuvent présenter une déficience, être surdoués, vivre dans les endroits isolés ou dans des communautés nomadiques, appartenir aux minorités ethniques, culturelles ou linguistiques ou encore provenir de milieux défavorisés » (Ebersold, 2009, p 75).

Le concept d'inclusion est mal connu des enseignants que nous avons interrogés durant cette recherche menée auprès des personnels de l'URCA. Ce terme est d'ailleurs peu employé. Ainsi, une responsable administrative de la scolarité d'une faculté explique que l'inclusion est un mot « que l'on n'entend pas beaucoup ». Lorsqu'on lui demande de définir ce terme, elle déclare que « c'est l'accueil des étudiants handicapés afin qu'ils puissent suivre la formation dans laquelle ils sont inscrits ». Une enseignante explique que l'inclusion « c'est traiter tous les étudiants de la même manière, trouver des moyens pour qu'ils soient tous dans la même situation ». Quant aux responsables de la mission handicap ils définissent l'inclusion « comme une possibilité de donner une égalité des chances aux étudiants en situation de handicap ».

Dans la logique de l'École de la République et notamment du principe d'égalité, les enseignants privilégient l'action individuelle des enseignants et le principe d'égalité formelle entre tous les étudiants ce qui les amènent

à adopter une perspective assimilatrice qui montre ses limites quand on considère la fréquence des abandons d'étudiants en situation de handicap décrits par les enseignants. Ils refusent de modifier leur cours pour les adapter à la situation des étudiants en situation de handicap car, selon eux, cette attitude serait préjudiciable à tous les autres étudiants.

Pour que les difficultés et les contraintes quotidiennes vécues par les étudiants en situation de handicap leur permettent de réussir leurs études supérieures, ne conviendrait-il pas de promouvoir une réflexion sur la notion d'équité, d'égalité républicaine, d'égalité des droits et d'égalité des chances afin de leur permettre d'accéder réellement à leurs droits naturels à l'éducation et à la formation ? Il est vrai qu'aucune véritable instance de réflexion ou de formation n'existe à l'université de Reims Champagne Ardenne sur l'accueil et la prise en charge des étudiants en situation de Handicap.

Cette nécessité s'impose d'autant plus que le nombre d'étudiants en situation de handicap augmente. Durant l'année 2013-2014, 177 étudiants étaient accompagnés par la mission handicap. Plus de la moitié d'entre eux (54,2%) bénéficient d'une aide humaine et plus des trois quarts (77,9%) d'un aménagement des modalités de passation des examens. Comme l'explique un professeur référent de la mission handicap du département de biologie. É

« Je dirais franchement que ça monte un peu en puissance quand même : avant 2012 j'ai pas souvenir euh ... y avait moins d'étudiants qui venaient à l'université et qui tentaient leur chance euh ... et qui avaient un handicap. Je ne m'y intéressais pas particulièrement donc peut être que ma vision est faussée ! Depuis 2012 en tous cas y en a de plus en plus. Alors je ne pourrais pas le chiffrer mais je dirais que de 4 ou 5 en 2012 là maintenant par année on est à une douzaine, une quinzaine à peu près. »

CONCLUSION

Le cas de l'université de Reims Champagne-Ardenne n'est certainement pas exceptionnel à l'échelle de la France. Les étudiants en situation de handicap inscrits sont de plus en plus nombreux. Des efforts matériels

importants sont consacrés à leur accueil dans les meilleures conditions possibles selon un rapport de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (2006).

Si les financements sont importants, il n'en reste pas moins que les étudiants en situation de handicap doivent s'adapter au fonctionnement pédagogique de l'université. Ils sont traités de la même manière que les autres étudiants et l'idée même de mesures spécifiques à leur égard est rejetée par les enseignants que nous avons interrogés au nom du principe d'égalité républicaine qui s'oppose à l'attribution de droits particuliers attribués à certaines catégories d'étudiants. En France le modèle de l'École de la République, qui domine également à l'université, repose sur l'idée qu'un enseignement semblable pour tous les jeunes est une condition essentielle pour développer une formation de haut niveau et assurer l'égalité et la réussite de tous les étudiants. La situation française est assez différente de celle qui prévaut dans certains États (Douchet, Aubree, Mabaka, 2013) dans lesquels des mesures sont prises pour passer d'une perspective d'intégration-assimilation à celle d'une inclusion de tous les étudiants.

RÉFÉRENCES

- Bardin, Laurence
1977 *L'analyse de contenu*, Paris, P.U.F.
- Condorcet (de), Nicolas
1792 *Rapport et projet sur l'organisation générale de l'instruction publique*, Paris, Assemblée Nationale.
- Dubet, François
2007 «*Le service public de l'éducation face à la logique marchande*» dans *Regards croisés sur l'économie*, vol. 2, n° 2, pp. 157-165.
- Dubet, François
2010 «*Déclin de l'institution et/ou néo-libéralisme ?*» dans *Éducation et sociétés*, vol. 25, n°1, pp.17-34.

Dubet, François et Martuccelli, Danilo

1996 *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil.

Ebersold, Serge

2009 «Autour du mot Inclusion» dans *Recherche et Formation*, vol. 61, pp. 70-83.

Gremion, Lise et Paratte, Morgan

2009 *«Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste ? Une étude de cas dans un collège secondaire dans Formation et pratiques d'enseignement en questions»*, *Formation et pratiques d'enseignement en questions* vol. 9, pp. 159-176.

Douchet, Agathe, Aubree, Loïc et Mabaka, Placide

2013 «L'inclusion des étudiants en situation de handicap dans les universités à l'échelle mondiale», Lille, université catholique.

Grosstephan, Vincent et Philippot, Thierry

2015 «L'inclusion des étudiants en situation de handicap à l'université en France : d'une demande sociale aux pratiques des acteurs, une étude de cas», Guevara Sandra Guido (dir.). *Integracion-inclusion ¿Cuales intervenciones educativas?* Bogota, UPN.

Duval, Julien

2017 *«Retour sur l'évolution universitaire en France»* *Questions de communication*, vol. 31, pp. 211-230.

France, Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche

2006 «La politique d'accueil des étudiants handicapés, rapport 2006-50» Paris, imprimerie nationale.

LES UNIVERSITÉS FRANÇAISES ET L'ACCUEIL DES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP : L'ÉLABORATION DE CONTEXTES D'ACTION POUR LES ACTEURS COLLECTIFS ET INDIVIDUELS, ENTRE LOGIQUES D'INTÉGRATION ET LOGIQUES D'INCLUSION

Thierry Philippot

INTRODUCTION

Dans les pays de l'OCDE, le nombre d'étudiants en situation de handicap accueilli dans l'enseignement supérieur s'est fortement accru au cours de la dernière décennie (Ebersold, 2008). Ainsi en France, par exemple, ce sont 23 257 étudiants en situations de handicap qui sont inscrits dans l'enseignement supérieur¹ en 2015 soit une multiplication par trois des effectifs depuis 2005 (Ministère de l'enseignement supérieur, 2016). Cette évolution résulte pour l'essentiel de la promulgation dans les différents pays de l'OCDE de textes législatifs visant à favoriser la scolarisation et la formation tout au long de la vie des personnes handicapées ou en situation de handicap². Elle est également le résultat des décisions et des pratiques des différents acteurs concernés par cet accueil. Si les travaux de recherche pointent les enseignants comme ayant la responsabilité majeure de la réussite de ces politiques (Avramidis et Norwich, 2002), ils ne sont pas les seuls acteurs engagés dans cet ac-

cueil des étudiants dans l'enseignement supérieur et la réussite de leur parcours de formation.

En 2015, l'Université accueille 94,1% des étudiants en situation de handicap inscrits dans l'enseignement supérieur. C'est sur cette institution de formation que nous proposons de mettre l'accent dans ce texte. Dans nos travaux de recherche, nous nous intéressons tout particulièrement à ce qui organise les pratiques professionnelles d'un acteur qu'il soit individuel ou collectif. Aussi, travailler sur l'accueil des étudiants en situation de handicap à l'université conduit à s'intéresser aux différentes prescriptions à partir desquelles les universités françaises agissent en faveur de cet accueil et de la réussite de ces étudiants. Une action qui s'exprime à travers la mise en place, en interne, de dispositifs visant à faire agir les différents acteurs de la communauté universitaire en faveur de la réussite de l'intégration – inclusion, des étudiants.

Dans une première partie ce texte traite des principaux textes législatifs français considérés comme des prescriptions en matière d'accueil des étudiants en situation de handicap à l'Université. Nous montrons dans quels contextes nationaux et internationaux, et sous quelles influences ces textes ont été élaborés. La loi de 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » sert de point d'appui dans notre réflexion.

1. En France l'enseignement supérieur regroupe : Les universités, les écoles d'ingénieurs, les sections de techniciens supérieurs, les classes préparatoires aux grandes écoles.

2. La terminologie n'est pas stabilisée au niveau international comme au niveau national.

En France les universités sont autonomes, la Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités, organise cette autonomie. Aussi, la seconde partie est centrée sur la façon dont les universités, en tant qu'acteur collectif, se sont appropriés la loi de 2005 et ont à leur tour élaboré des prescriptions qui prennent forme à travers divers textes et dispositifs. Nous présentons à partir du cas d'une université française, l'université de Reims Champagne-Ardenne comment les diverses prescriptions ont été prises en compte et quels dispositifs sont mis en place pour favoriser l'accueil et la réussite des étudiants en situation de handicap.

A partir des résultats d'une enquête nationale effectuée par le ministère de l'enseignement supérieur nous abordons dans une dernière partie quelques résultats mais aussi des limites de la politique menée en faveur de l'intégration-inclusion des étudiants en situation de handicap.

1. LA LOI DE 2005 : UNE PRESCRIPTION NATIONALE

En France, le vote de la loi du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », est un texte fondamental pour la reconnaissance des droits des personnes handicapées. Bien que ce texte ne soit pas centré exclusivement sur la scolarisation et l'accueil à l'université des personnes handicapées, il constitue une référence. Nous ne reprenons pas dans le cadre de ce texte l'ensemble de cette loi, mais nous en présentons quelques éléments en lien avec notre thématique.

1.1. Un texte de compromis sous influence

Le vote de la loi du 11 février 2005 et le contenu de ce texte ne peuvent se comprendre sans le replacer une perspective historique et social qui conduisent à sa promulgation. Comme l'écrit Poucet (2016) qui retrace le processus de fabrication de ce texte législatif, la loi de 2005 doit être comprise comme un écrit de « compromis » sous influence. Un texte de

compromis parce qu'il doit faire avec des hésitations conceptuelles qui tant du point de vue français qu'international sont très prégnantes. Par exemple, sur quelle conception du handicap se fonder ? Faut-il faire du handicap une caractéristique essentielle de la personne ce qui renvoie au qualificatif « personne handicapée » et donne un caractère permanent à cet état ou doit-on considérer que c'est l'environnement, le contexte qui révèle la difficulté à agir de la personne ce qui renvoie à la formulation personne en situation de handicap. On comprend que selon la conceptualisation retenue les orientations du texte différeront. C'est aussi un texte sous influence, dans le sens où il est inscrit dans un contexte international et national favorable à une prise en compte accrue des personnes en situation de handicap, notamment pour les questions éducation et de formation.

En France, comme dans de nombreux pays « la réflexion sur l'éducation – donc sur l'inclusion – s'internationalise sous l'influence d'organismes tels que l'ONU, l'Unesco ou l'OCDE » (Husson et Perez, 2016 : 188). Sans reprendre, ici l'ensemble des textes qui émanent de ces organismes internationaux, nous retiendrons à titre d'exemple, parce qu'elle est reprise dans de nombreux pays la déclaration de Salamanque :

« Nous, représentants de 92 gouvernements et de 25 organisations internationales à la Conférence Mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux réunie à Salamanque (Espagne) du 7 au 10 juin 1994, réaffirmons par la présente notre engagement en faveur de l'Éducation pour tous, conscients qu'il est nécessaire et urgent d'assurer l'éducation, dans le système éducatif normal, des enfants, des jeunes et des adultes ayant des besoins éducatifs spéciaux et approuvons le Cadre d'Action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, espérant que l'esprit de ses dispositions et recommandations guidera les gouvernements et les organisations » (Unesco, 1994 : VIII). Sans préciser la notion de besoins éducatifs spéciaux de ces publics, ce texte fait de leur prise en charge éducative en milieu ordinaire (système éducatif normal) une urgente nécessité. L'ONU, notamment par le biais de la convention relative aux droits des personnes handicapées, influence également les orientations et décisions prises par les acteurs collectifs tels que l'Union Européenne et les différents Etats. Un des articles de

cette convention, l'article 24, est particulièrement important pour notre propos puisqu'il stipule que « Les États Parties reconnaissent le droit des personnes handicapées à l'éducation. En vue d'assurer l'exercice de ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, les États Parties font en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux » (ONU, 2006 : 17). Par exemple, cette convention de l'ONU, ratifiée par l'Union Européenne en 2011, va servir ensuite de base pour l'élaboration de la stratégie européenne 2010-2020 en faveur des personnes handicapées. Retenons toutefois que c'est l'expression d'insertion scolaire et non d'intégration voire d'inclusion qui est retenue dans ce texte.

Ces textes, qui prennent souvent la forme de déclarations ou de conventions, ne sont pas à proprement parler des prescriptions. En effet, ils ne disent pas ce que doivent précisément les Institutions et /ou les Etats signataires. Toutefois, il vise à contribuer à diffuser « des idéaux et des principes » (Husson et Perez, 2016 : 188) parmi au sein des sociétés des Etats. Idéaux et principes qui seront ensuite transcrits dans les législations des Etats signataires.

La politique nationale française en faveur des personnes handicapées, dont leur scolarisation (de l'école de base à l'université), ne saurait donc se comprendre sans considérer le contexte mondial et régional (Union Européenne) dans lequel s'inscrit la France. A ces premiers éléments de contexte viennent s'ajouter l'histoire et donc le contexte national dans un pays où tout ce qui touche aux droits des personnes est fortement marqué par les héritages de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789.

Sans reprendre toute cette histoire, nous retenons à la suite de Poucet (2016), qu'outre la volonté et l'action des milieux associatifs, la loi de 2005 est notamment « le résultat de la volonté politique du Président de la République de l'époque – Jacques Chirac – particulièrement sensible aux questions du handicap » (Poucet, 2016 : 35). Influence enfin, dans le contexte français, de plusieurs histoire celle de la place accordée aux personnes échappant à la norme dominante au sein de la société, celle de l'histoire de la lutte pour l'égalité des droits longue de plus de deux siècles. On ne peut donc s'empêcher de penser que ce texte est aussi le produit de

débats et des compromis entre les « experts » qui l'ont rédigé, des experts porteurs de leur propres conception du handicap, et plus généralement de la société et du rapport société individu.

Enfin, il importe de souligner que cette loi à un champ d'application beaucoup plus étendue que les questions d'éducation et de formation. C'est une loi qui émane du ministère des affaires sociales. Seuls les articles de 19 à 22 portent sur ces questions. C'est plus précisément l'article 20 qui précisent la place des établissements d'enseignement supérieur :

« Art. L. 123-4-1. - Les établissements d'enseignement supérieur inscrivent les étudiants handicapés ou présentant un trouble de santé invalidant, dans le cadre des dispositions réglementant leur accès au même titre que les autres étudiants, et assurent leur formation en mettant en œuvre les aménagements nécessaires à leur situation dans l'organisation, le déroulement et l'accompagnement de leurs études. »

Dans le domaine de l'éducation en particulier, cette loi va être lue à partir d'une grille de lecture fondée sur la conception de la scolarisation des enfants handicapés ou en situation de handicap en référence à deux notions intégration et inclusion. Comme le note Ebersold (2015), si la notion d'inclusion est relativement ancienne dans le contexte international, elle ne s'impose que tardivement en France pays dans lequel les textes de références mobilisent souvent l'un ou l'autre de ces deux termes. Dans ce contexte, bien que la loi n'utilise pas ces termes, les partisans d'« une société inclusive » (Gardou, 2012) vont faire de cette loi un texte qui promeut l'inclusion des élèves, et des étudiants, en lieu et place de leur intégration. De fait dans les discours on parlera alors à partir de 2005 d'inclusion des élèves ou des étudiants en situation de handicap au sein des institutions de formation, il n'est pas certain que dans les conceptions des acteurs et leurs pratiques professionnels, la notion d'inclusion et tout ce qu'elle signifie ait remplacé l'intégration.

Ainsi cette loi, que nous considérons comme une prescription cristallise à un moment donnée toutes ces influences, ces histoires et débats qui l'ont produite. C'est donc avec tous ces éléments « refroidis » dans le texte de loi que les acteurs vont devoir faire.

2. LES UNIVERSITÉS FRANÇAISES COMME ACTEUR COLLECTIF

Comme le rappelle Ebersold (2003), l'accès aux établissements d'enseignement supérieur est aussi essentiel aux personnes handicapées qu'aux autres. Pourtant, pour l'Université, et l'enseignement supérieur en général, la prise en compte des étudiants en situation de handicap est une préoccupation récente née de la promulgation de la loi de 2005. Regroupées et représentées au niveau national par la Conférence des Présidents d'Universités (CPU), les universités françaises constituent un acteur collectif. C'est à partir des textes législatifs que ces universités vont produire des textes qui vont opérer comme des contextes organisationnels à partir desquels les acteurs individuels vont agir en faveur des étudiants en situation de handicap. La politique et l'orientation de l'Université en matière d'accueil des étudiants en situation de handicap s'expriment notamment à travers deux chartes Université-Handicap signées entre le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, le ministère du Travail, des Relations Sociales et des Solidarités et la Conférence des Présidents d'Université. Ces deux chartes constituent le socle sur lequel chaque université va mettre en place sa propre politique.

2.1. Deux chartes Université-Handicap

Pour l'Université française, deux textes de loi cadrent son action en faveur des étudiants en situation de handicap : la loi de 2005 et la loi de 2013. Cette dernière, au moins dans sa rédaction, élargie la signification de la notion d'inclusion qui ne renvoie plus uniquement aux étudiants en situation de handicap puisque l'on peut lire dans l'article 20 de la loi que l'enseignement supérieur contribue à « la construction d'une société inclusive. A cette fin, il veille à favoriser l'inclusion des individus, sans distinction d'origine, de milieu social et de condition de santé » (Ministère, 2013).

Parallèlement à ces textes législatifs, notamment suite à la loi de 2005, pour instaurer au sein des universités françaises une dynamique

favorisant l'accueil des étudiants en situation de handicap, deux chartes ont été signées en 2007 et 2012 entre le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, le ministère du Travail, des Relations Sociales et des Solidarités et la Conférence des Présidents d'Université. Il est ainsi acté que « dans le contexte de responsabilités élargies des universités, la mise en place d'une politique inclusive en matière de handicap s'intègre dans les ambitions de l'université française, qui souhaite offrir une égalité des chances aux étudiants comme aux personnels quel qu'en soit le statut » (Charte Université-Handicap, 2012).

Le tableau ci-dessous présente de façon synthétique les principaux objectifs de ces deux chartes.

Charte de 2007	Charte de 2012
<ul style="list-style-type: none"> · Amélioration la cohérence et la lisibilité du dispositif d'accueil des étudiants ; · Encourager l'implication et la responsabilité des acteurs politiques (universitaires notamment), techniques et financiers ; · Faciliter l'abondement des moyens individuels ou collectifs nécessaires à la mise en œuvre de la loi de 2005 ; · Rétablir l'égalité des chances entres étudiants valides et handicapés. 	<ul style="list-style-type: none"> · Consolider les dispositifs d'accueil et développer des processus d'accompagnement des étudiants handicapés ; · Développer des politiques de ressources humaines à l'égard des personnes handicapées ; · Augmenter la cohérence et la lisibilité des formations et des recherches, dans le domaine du handicap ; · Développer l'accessibilité des services offerts par les établissements.

En cela ces deux chartes reprennent en l'intégrant dans un discours mettant en avant une « politique inclusive » deux éléments clés de la loi de 2005 : les principes d'accessibilité et d'égalité exprimés en termes d'égalité des chances ce qui n'a pas tout à fait la même signification que l'égalité des droits.

Pour autant la polysémie du terme « accessibilité », tout comme l'expression « égalité des chances » sont à interroger. Par exemple, est-ce qu'il suffit d'aménager les bâtiments universitaires, pour parler d'inclusion ?

Les mesures de compensation, l'accompagnement individuel, etc. sont-ils signes d'une volonté d'inclusion ou témoignent-ils d'une démarche d'intégration. En d'autres termes est-ce aux étudiants en situation de handicap à s'adapter à l'université ou l'université est-elle sur le chemin de la transformation pour « devenir une organisation apprenante en s'ouvrant au handicap » (Ebersold, 2008) ?

2.2. La mise en œuvre au niveau local : le cas de l'Université de Reims Champagne-Ardenne

C'est au niveau de chaque université, à partir de ces textes qui fonctionnent comme des prescriptions, que les acteurs locaux par leurs décisions vont produire un contexte organisationnel plus ou moins favorable à la réussite à l'université des étudiants en situation de handicap (Ebersold et Cabral, 2016). Nous présentons dans les paragraphes suivants comment l'université de Reims Champagne-Ardenne (URCA) s'est approprié ces différents textes.

Pour mettre en œuvre les textes législatifs et la Charte de 2007, une mission handicap est créée en 2008 au sein de l'URCA. Cette mission handicap s'inscrit dans un réseau regroupant l'ensemble des missions handicap des universités françaises dans le cadre d'une association nationale. Cette association mène, en lien avec les différents ministères concernés, des recherches et se charge de l'information sur ses différentes missions. Elle dispose d'un site Internet et organise chaque année une réunion nationale.

Au sein de l'URCA la mission handicap est placée sous la responsabilité d'un chargé de mission désigné par le Président de l'Université. Il est en charge des questions de handicap dans leur globalité au sein de l'URCA (personnels et étudiants). Une coordonnatrice pour les étudiants est en charge de mettre en place le dispositif à destination des étudiants handicapés. Elle joue un rôle clé au sein de l'équipe plurielle en charge de la définition et de la mise en œuvre du plan d'accompagnement de l'étudiant. Le dispositif est complété par la désignation de « référents handicap » qui ont été désignés dans chaque faculté. Ils assurent l'information

auprès des responsables de formations qui mettent en œuvre les aménagements nécessaires pour les étudiants en situation de handicap. C'est donc un dispositif relativement modeste, au regard du nombre croissant d'étudiants en situation de handicap accueillis, tant par le nombre de personnes que par les moyens attribués qui a été mis en place au sein de cette université.

En effet, durant l'année 2013-2014, 177 étudiants étaient accompagnés par la mission handicap (l'université accueille environ 20 000 étudiants). Plus de la moitié d'entre eux (54,2%) bénéficient d'une aide humaine et plus des trois quarts (77,9%) d'un aménagement des modalités de passation des examens. Ils disposent d'un temps supplémentaire qui correspond au tiers de la durée de l'épreuve d'examen.

Pour autant, au-delà des discours et du dispositif mis en place peut-on véritablement parler d'une inclusion des étudiants ou s'agit-il plus d'une intégration ? Au niveau des textes (charte, règlement des études, etc.) et du dispositif il semble bien que la logique d'intégration prévale sur celle de l'inclusion. Qu'en est-il au niveau des acteurs individuels et de leurs pratiques ?

3. DES CHIFFRES EN TROMPE L'ŒIL ?

Comme l'écrivent Ebersold et Cabral (2016), « l'accès à l'enseignement supérieur des jeunes adultes reconnus handicapés s'est sensiblement amélioré au cours de la dernière décennie dans nombre de pays de l'OCDE, notamment quand les étudiants présentent un trouble de l'apprentissage (Ebersold, 2011; Castro, 2011). Cette augmentation fait écho à la démocratisation de l'enseignement supérieur, à la place croissante du handicap dans les politiques d'établissement et à la mobilisation de ressources humaines, techniques et financières (OCDE, 2009; Ebersold, 2011) » (136).

La politique volontariste menée par l'Etat et les universités en faveur de l'accueil des étudiants en situation de handicap semble donc porter ces fruits : l'accès s'est amélioré, les effectifs sont en hausse etc. Pour autant tout est-il pour le mieux ?

3.1. Des effectifs en hausse

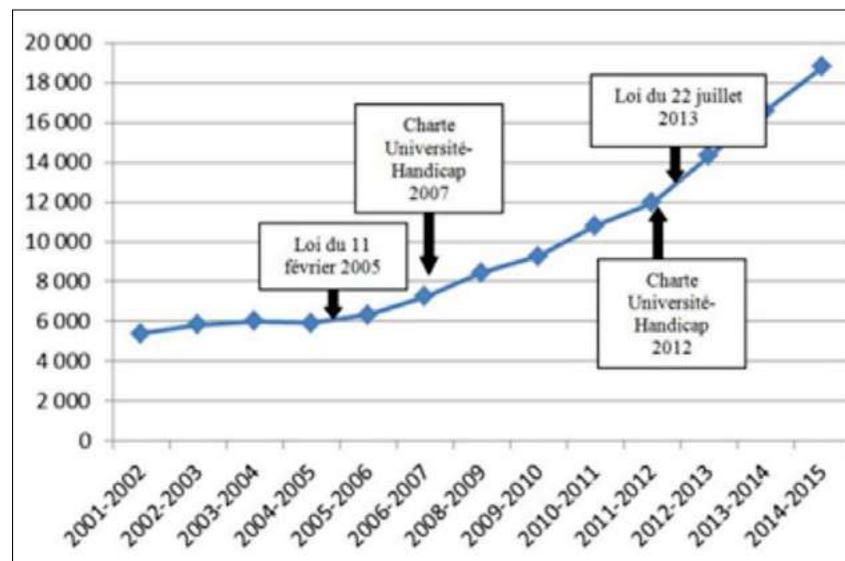
Certes, « une hirondelle ne fait pas le printemps » et la situation des étudiants en situation de handicap est probablement différente d'une université à l'autre, mais force est de constater que depuis 2005 le nombre de ces étudiants est en forte croissance dans les universités françaises. Le Graphique 1 présente l'évolution des effectifs d'étudiants en situation de handicap dans les universités françaises. Outre la croissance importante de ces effectifs, le graphique met également en évidence l'effet positif des deux lois et des Chartes.

3.2. Une réussite problématique

Ces statistiques « positives » traduisent d'un point de vue quantitatif une évolution importante de la présence des étudiants en situation de handicap au sein des universités françaises. Il y a donc une croissance quantitative, pour autant, comme le titrait le journal *Le Monde* le 17 octobre 2014, « les étudiants handicapés ont peu de chance de réussite à la fac ». Ce que l'on pourrait en première analyse qualifier de « bons » résultats ne doivent donc pas masquer, les nombreux obstacles et inégalités auxquels doivent encore faire face les étudiants en situation de handicap au moment de leur entrée à l'université et tout au long de leur parcours.

Ces inégalités en termes de réussite sont par exemple liées aux contextes organisationnels (Ebersold et Cabral, 2016) tant au niveau de l'université que de celui des facultés et des différentes filières d'enseignement. Ainsi, « les inégalités auxquelles doivent faire face les jeunes adultes reconnus handicapés sont liées aux implications fonctionnelles de la déficience (OMS, 2007). [...] Ces inégalités interrogent également, et peut-être surtout, l'aptitude des services destinés aux étudiants reconnus handicapés à placer ceux-ci à égalité de chances avec les autres étudiants. Ces étudiants regrettent par exemple l'imprécision des informations relatives au niveau d'accessibilité de l'établissement ou aux exigences liées aux cursus ainsi que les difficultés d'accès aux aménagements et aux soutiens prévus en début d'année universitaire » (Ebersold et Cabral, 2016 : 137).

Graphique 1. Enquête 2015 : évolution du nombre d'étudiants handicapés à l'université

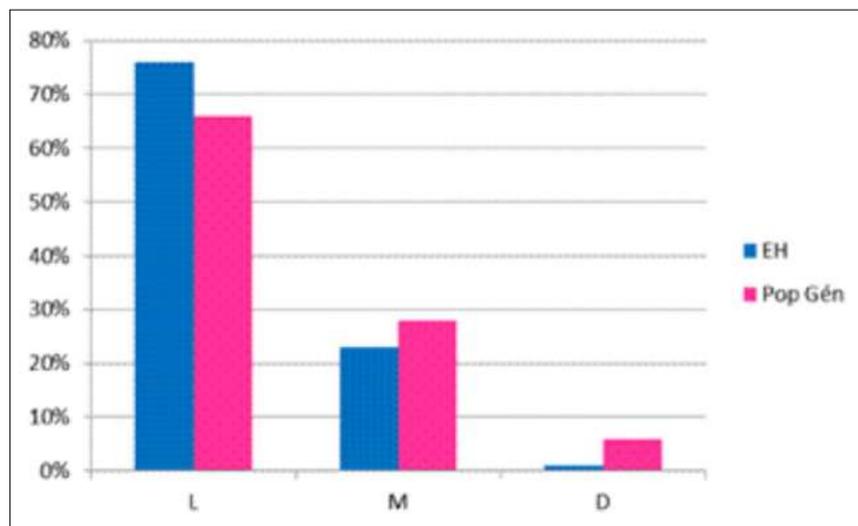


Source Handi U https://www.sup.adc.education.fr/handiu_stat/

Les statistiques présentées dans les tableaux suivants mettent en évidence cette inégalité de réussite. En effet, compte tenu du pourcentage que représente au sein de la population française les étudiants en situations de handicap, ces derniers apparaissent comme beaucoup moins présents à l'université que les autres étudiants et quand ils sont présents leurs parcours universitaires est encore semés d'obstacles puisque l'on constate un effondrement des effectifs entre la licence et le master puis le doctorat (Graphique 2).

Par ailleurs le type de handicap est un autre facteur de différenciation de la réussite ou non à l'université des étudiants en situation de handicap. Il existe en effet une corrélation entre le type de trouble et le niveau d'étude supérieure auquel accède l'étudiant en situation de handicap (Tableau 1).

Graphique 2. Répartition des étudiants handicapés dans le formations L, M, et D



EH étudiants en situation de handicap Pop Gén population générale

Source : Handi U https://www.sup.adc.education.fr/handi_stat/

Les explications à ces résultats sont très probablement multiples. Il est fort probable que de multiples facteurs interagissent pour favoriser ou pas la réussite de ces étudiants à l'université. On peut toutefois, avancer une première explication en reprenant ce qu'écrivent Ebersold et Cabral (2016) :

« Les services s'adressant aux étudiants reconnus handicapés privilégient une conception synchronique de l'accompagnement qui relie prioritairement la réussite universitaire aux modalités présidant à l'entrée dans les établissements au détriment des facteurs intervenant dans les trajectoires universitaires. Cette perspective synchronique est à prédominance socioéducative lorsque l'accompagnement est associé à une relation d'aide à l'égard d'étudiants en difficulté. Cette conception socioéducative de l'accompagnement chosifie les étudiants » (146).

Tableau 1. Répartition des étudiants dans les années d'étude des formations LMO en fonction des troubles

	2015	L ét. Hand.	L pop. Générale	M ét. Hand.	M pop. Générale	D ét. Hand.	D pop. Générale
Troubles auditifs		71,45%	66,00%	27,26%	28,20%	1,29%	5,81%
Troubles visuels		67,92%	66,00%	28,66%	28,20%	3,42%	5,81%
Tr intel. et cognitifs		82,11%	66,00%	17,89%	28,20%	0,00%	5,81%
Troubles psychiques		78,78%	66,00%	20,73%	28,20%	0,49%	5,81%
Tr langage parole		80,67%	66,00%	19,03%	28,20%	0,30%	5,81%
Troubles moteurs		71,81%	66,00%	26,78%	28,20%	1,41%	5,81%
Troubles viscéraux		73,56%	66,00%	25,43%	28,20%	1,00%	5,81%
Plusieurs tr. associés		76,77%	66,00%	22,40%	28,20%	0,84%	5,81%

On peut donc mesurer toute l'importance qu'il y a à faire évoluer les dispositifs d'accueil et les modalités d'accompagnement de ces étudiants au sein de l'université.

CONCLUSION

Depuis les années 2000, en France, une politique en faveur de l'accueil des étudiants en situation de handicap au sein des universités a été mise en place sous l'effet des lois de 2005 et 2013. Cette politique s'est traduite par une très forte augmentation du nombre d'étudiants accueillis.

Pour autant, ces « bons chiffres » et ces discours à la tonalité positive construisent un tableau en trompe l'œil de l'accueil des étudiants en situation de handicap à l'université. Un tableau qui soulève de nombreuses questions. Ces résultats permettraient à l'Université de monter à sa tutelle qu'elle s'acquitte de sa mission de service public, sans toutefois remettre en cause ses modalités de fonctionnement, ses modalités d'enseignement : les inégalités de réussite, même si elles diminuent restent fortes ? Comment dans le quotidien de leur travail et donc dans leurs pratiques professionnels les différents acteurs tant administratifs qu'enseignants procèdent-ils vis à vis de l'accueil et de l'accompagnement de ces étudiants ? La logique de l'intégration n'est-elle pas plus « confortable » pour les acteurs que celle de l'inclusion qui appelle à une transformation

de leurs pratiques ? On en resterait alors à de l'intégration. Répondre à ces interrogations conduit à dépasser cette approche de la question à l'échelle de l'institution pour l'aborder à l'échelle des individus, de leur conception de l'intégration-inclusion et de leurs pratiques professionnelles.

RÉFÉRENCES

Avramidis, Elias et Norwich, Brahm

2002 "Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature", dans *European Journal of Special Needs Education*, vol.17, n°2, pp.129-147.

Ebersold, Serge

2003 *Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur*. Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

2008 L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap : évolutions, enjeux et perspectives, à OCDE, *L'enseignement supérieur à l'horizon, 2030*, (pp.241-262). Paris : Editions de l'OCDE.

2015 "Inclusif. Vous avez dit inclusif ? L'exemple du handicap", dans *Vie Sociale*, vol.3, n°11, pp. 57-70.

Ebersold, Serge et Cabral Leonardo Santos Amancio

2016 Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement, dans *Éducation et francophonie*, n°441, pp. 134-153.

Gardou, Charles

2012 *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse : Erès.

Husson, Laurent et Perez, Jean-Michel

2016 "Handicap et inclusion à l'école : entre mondialisation des droits et agir éducatif", dans *Carrefours de l'éducation*, n°42, pp.187-200.

Ministère de l'enseignement supérieur

2013 *Loi sur l'enseignement supérieur et la recherche*, en ligne : https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/7/22/2013-660/jo/article_6

Ministère de l'enseignement supérieur

2016 *Les étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur*, en ligne : https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/10/EESR10_ES_14-les_etudiants_en_situation_de_handicap_dans_l_enseignement_superieur.php

Organisation des Nations Unies (ONU)

2006 *Convention relative aux droits des personnes handicapées et protocole facultatif*, en ligne : <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>

Poucet, Bruno

2016 "La fabrication de la loi du 11 février 2005 et la scolarisation des enfants handicapés", dans *Carrefours de l'éducation*, n°42, pp. 31-44.

Unesco

1994 Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux, en ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>

TRACE ÉCRITE D'UNE SÉANCE DE FRANÇAIS : UN OUTIL DE DÉVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE DISCIPLINAIRE

Aurore Promonet

Notre communication se situe dans le cadre de la didactique du français langue première. Nous souhaitons explorer les moyens dont la didactique du français dispose pour contribuer à favoriser l'inclusion scolaire. Pour mener cette étude, nous choisissons de mobiliser le concept de conscience disciplinaire développé par Yves Reuter en didactique des disciplines et didactique comparée (2003, 2007, 2016).

Notre travail prend appui sur des observations de classes de cycle 3 (élèves âgés de 10 à 11 ans), filmées et transcrites. Ces enregistrements vidéo ont été suivis d'entretiens d'auto-confrontation simple (Clot & Faïta, 2000) pour accéder au point de vue intrinsèque de l'enseignant - acteur pilote de la séance et garant des contenus enseignés et appris.

Nous tentons de repérer le potentiel inclusif des pratiques observées en matière de trace écrite en séance de lecture. Nous souhaitons montrer comment les gestes langagiers liés à la production d'une trace écrite d'une séance de français-langue première peuvent étayer l'implication des élèves et servir de moteur à la construction et à l'harmonisation de la conscience disciplinaire des acteurs de la classe (élèves et enseignant). Nous nous demandons dans quelles conditions la trace écrite scolaire peut renforcer les pratiques scolaires inclusives et la prise en compte de tous les élèves.

Dans un premier temps, nous allons présenter le concept de conscience disciplinaire et montrer l'intérêt de sa mobilisation dans le cadre d'une approche didactique des pratiques inclusives en classe de français.

Dans une deuxième partie, nous comparerons les pratiques de la trace écrite en milieu scolaire ordinaire et en dispositif ULIS (unités localisées pour l'inclusion scolaire)¹. En procédant ainsi, nous questionnerons les conditions du développement de la conscience disciplinaire dans le contexte de l'enseignement ordinaire et dans celui d'un dispositif spécialisé.

1. Circulaire n° 2015-129 du 21-08-2015 (BOEN n°31 du 27-8-2015). Lien : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91826

La classe ULIS accueille l'élève en situation de handicap pour qu'il bénéficie d'enseignements adaptés à ses besoins au sein de cette classe mais qu'il suive les enseignements que suivent les élèves de son âge chaque fois que possible, dans une classe ordinaire.

I. UN CONCEPT-CLÉ : LA NOTION DE CONSCIENCE DISCIPLINAIRE

a. Définition

Yves Reuter définit la conscience disciplinaire comme « la manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires, (re) construisent les disciplines scolaires » (Reuter, 2007, p. 57). Il a montré la difficulté qu'éprouvent les élèves à se représenter clairement ce qui caractérise une discipline scolaire. Les élèves peuvent d'autant plus éprouver de difficultés que les enseignants n'ont pas tous la même conception de l'enseignement dans une même discipline. Ainsi, les choix pédagogiques produisent des modes variés de fonctionnement de la discipline scolaire. Parmi les élèves, des variations existent également. Une reconstruction de la discipline par les élèves peut ne pas être pertinente par rapport aux conceptions de l'enseignant ou encore aux programmes scolaires, aux évaluations et examens. De telles difficultés peuvent faire obstacle à l'apprentissage et à la réussite scolaire.

Cette difficulté est accrue dans le champ de la discipline français – langue première, car elle s'organise en deux grands ensembles : la langue et la littérature. Dès 1992, Jean-François Halté montre comment cette discipline scolaire est difficilement pensée de manière unifiée. Les didacticiens du français ne cessent de poser cette délicate question de la configuration de cette discipline. Les actuels programmes scolaires (B.O. spécial, n° 11, 26/11/15) subdivisent ces deux domaines en sous-ensembles, depuis le cycle 2 (enseignement primaire) jusqu'au cycle 4 (enseignement secondaire inférieur). Ainsi le français recouvre le langage oral, la lecture et la compréhension de l'écrit et l'étude de la langue qui, elle-même, se constitue de la grammaire, de l'orthographe et du lexique. Se dégagent ainsi institutionnellement les compétences langagières orales et écrites et les compétences linguistiques, le tout contribuant à la culture littéraire et artistique.

Dans ces conditions, il n'est pas surprenant de constater que, d'après les recherches sur la conscience disciplinaire, les élèves pensent cette discipline et ses sous-domaines de façon fragmentée. Interrogés sur leurs

représentations, ils évoquent en particulier l'orthographe, la conjugaison, la lecture mais ils ne pensent guère la discipline dans son ensemble et peinent à en dégager les intérêts, les priorités et les fonctions.

Pour aborder la question de la conscience disciplinaire dans le champ de la discipline français et en lien avec la problématique de l'inclusion scolaire, nous focalisons notre attention sur un objet qui relève à la fois de la lecture, de l'écriture et de la conduite des apprentissages des élèves et qui peut jouer un rôle dans une mise en fonctionnement de la discipline, consciente d'elle-même : la trace écrite, un écrit produit en classe au fil des interactions entre enseignant et élèves. Cet écrit est rédigé plus ou moins collectivement et il est consigné dans les cahiers des élèves, sous la direction de l'enseignant. Il rend compte de ce qui s'est joué dans la classe : il peut restituer un texte support de travail, des exercices, des définitions, une production écrite. Les contenus de la trace écrite scolaire ne sont pas spécifiquement cadrés institutionnellement. Leur production est prescrite, afin de rendre compte du travail effectué en classe par les élèves, mais les modalités de sa production restent libres.

b. Conscience disciplinaire et pratiques inclusives

Notre enquête se concentre sur la production de la trace écrite en séance de lecture. Nos recherches montrent que les élèves sont co-contributeurs de la trace écrite (Promonet, 2015b, 2015b). Par conséquent, il nous semble intéressant d'étudier le potentiel de l'activité de production de la trace écrite comme moyen de construire ou de consolider la conscience disciplinaire des élèves, non seulement collectivement mais aussi individuellement. L'étude de l'élaboration de la trace écrite a montré qu'elle coïncide avec les phases didactiques d'une séance. Elle participe à la construction de savoirs et de repères didactiques communs aux acteurs de la classe, depuis sa préparation jusqu'à sa publication à l'issue d'une séance. Son élaboration engendre des activités langagières orales et écrites propres à la discipline français-langue première. Ainsi, la composition d'une trace écrite fournit-elle aux acteurs de la classe des occasions de nommer l'objet d'étude, de le commenter, de le questionner, de formuler

des définitions, de les reformuler, de manifester leur maîtrise de la langue ou encore de produire un écrit d'invention. En outre, elle contribue à la circulation du savoir scolaire hors de la classe.

II. ÉTUDE DE CAS

Nous allons comparer deux séances de lecture, en analysant les phases de rédaction de la trace écrite et en repérant le processus de délimitation et de définition des objets didactiques caractéristiques de la discipline. Puis, nous allons explorer les modalités d'exploitation didactique de ces séances pour rendre accessibles à tous des contenus enseignés, autrement dit pour « l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » (Loi de refondation de l'école, 2013, article 2).

a. Une séance de lecture

La séance intitulée « Calligrammes » s'est initialement déroulée dans une classe de dernière année d'école primaire, en situation ordinaire. Nous avons proposé à une enseignante spécialisée, coordonnatrice en classe ULIS au sein d'un collège, de s'approprier cette séance à partir de son document préparatoire en l'adaptant, si besoin, à son contexte d'enseignement.

Cette séance s'organise en quatre phases distinctes : la première découverte du texte littéraire, l'appropriation par la confrontation à la lecture de trois nouveaux textes, l'institutionnalisation par la co-construction de la définition du calligramme et la production écrite individuelle d'un calligramme.

Une telle séance s'inscrit nettement dans le champ didactique du français. Elle relève de la didactique de la littérature. Elle allie lecture déchiffrement, lecture compréhension et lecture littéraire. Elle articule des tâches de réception et de production orale et écrite. Ces caractéristiques didactiques la définissent comme une séance de réception et de production de discours écrit littéraire. Elles permettent d'instituer cette séance

comme une situation didactique alliant maîtrise technique de la langue et approche culturelle de la littérature. Cela lui donne une place intéressante au cœur des tensions qui agitent l'histoire de la didactique du français, entre langue et littérature.

Par ailleurs, cette séance de lecture et d'écriture littéraire présente un cadre favorable au surgissement de la conscience disciplinaire des acteurs de la classe. Elle fournit ainsi l'occasion aux élèves de s'exercer au repérage d'un genre littéraire, dans le champ de la poésie. Elle génère une expérience en lecture globale des textes étudiés, puis une approche plus locale des éléments de chaque texte. Cette séance entraîne les élèves à la lecture et à l'écriture. Elle les place en situation de planifier un écrit en référence à un écrit lu et étudié, à mettre en mots et en phrases un thème choisi, traité et illustré au moyen d'un texte spatialisé de manière figurative. Enfin, cette séance est propice à une opération de secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004) : à partir de l'expérience de première lecture du texte, l'activité des acteurs de la classe génère une phase de définition, elle met à distance cette découverte première pour en faire un objet de savoir. Il y a là prise de distance par rapport à l'expérience de lecture et activité réflexive de production orale puis écrite pour désigner l'objet de savoir de manière décontextualisée par rapport à l'expérience mais recontextualisée dans le champ de la discipline scolaire de référence.

Dans les deux classes observées, les enseignants sont polyvalents mais ils inscrivent très nettement leur séance dans le champ didactique de la discipline français-langue première. Le cadre d'émergence de la conscience disciplinaire des élèves en est consolidé. Cela va se vérifier dans la suite de notre analyse comparée.

b. Deux contextes de mise en œuvre

Dans le contexte de la classe ordinaire et de la classe ULIS, la séance analysée prend des formes distinctes dont témoigne l'organisation du travail en classe.

L'adaptation de la séance produit un effet sur son organisation temporelle. En classe dite ordinaire, la séance se déroule en une durée de 45 mi-

nutes pour la majorité des élèves, avec quelques minutes supplémentaires pour quelques élèves dont la production écrite a nécessité un accompagnement plus fort de l'enseignant. En classe ULIS, elle s'étend sur trois périodes de 45 minutes : une étape se consacre à la découverte des textes et à la définition du calligramme, les deux suivantes sont dédiées à la production écrite avec un accompagnement individuel des jeunes rédacteurs.

L'adaptation de la séance produit un effet sur son organisation discursive. Nous avons assisté à deux séances dialoguées. En classe ordinaire, la découverte des textes est verbalisée collectivement dans une organisation orale de type dialogue, entre l'enseignant et sa classe. L'enseignant distribue la parole aux élèves qui souhaitent lire le texte à haute voix et répondre à ses questions sur le sens du texte. En classe ULIS, le dispositif est comparable, toutes proportions gardées, dans la mesure où les élèves sont trois fois moins nombreux. Chacun est invité à prendre la parole. En outre, l'enseignante précise en entretien post-séance qu'elle interroge chaque élève en prenant en compte les difficultés cognitives auxquelles chacun se heurte.

Ainsi précise-t-elle : « je demande à Marion de montrer l'image du cigare et celle de la cravate, parce que je sais qu'elle a du mal avec les images mentales. C'est son problème, à elle ».

Ce témoignage montre comment l'activité de l'enseignante spécialisée conjugue didactique et pédagogie, en ajustant une question de compréhension classique en didactique de la lecture à la situation singulière de l'élève. Elle individualise ses interventions.

Le rapport entre activité individuelle et activité collective se différencie entre les deux situations de lecture. La socialisation de l'apprentissage se complexifie et constitue une préoccupation enseignante première en contexte d'enseignement spécialisé. En classe dite ordinaire, la communauté de savoir semble se construire plus spontanément, l'enseignant évoque les singularités de ses élèves lors de l'entretien post-séance mais, en classe, il focalise son discours sur le contenu d'enseignement-apprentissage ciblé, sans évoquer explicitement les degrés d'appropriation de connaissances des individus de la classe. En contexte spécialisé, plusieurs allusions sont faites à la diversité des rythmes d'acquisition : l'enseignante demande à plusieurs reprises à tel ou tel élève de laisser le temps à son camarade de

réfléchir, de lui laisser le temps de trouver ses mots ; elle propose régulièrement un temps de réflexion silencieuse avant une prise de parole ou bien elle offre la possibilité de prononcer une deuxième fois une réponse ou une proposition pour en améliorer l'élocution ou les choix lexicaux. Cet accompagnement individualisé de la compréhension du texte par chacun, de l'expression de cette compréhension et de la réception de cette expression par le groupe s'avère spécifique de l'enseignement spécialisé dans le cadre de notre étude de cas. Cette spécificité explique la différence d'organisation temporelle des deux séances observées.

Les gestes d'étayage (Bucheton et Soulé, 2009) s'avèrent spécifiques en classe d'inclusion scolaire. La prise en compte des déficiences intellectuelles en classe ULIS oriente l'activité de l'enseignante spécialisée. Elle précise en entretien comment elle ajuste la séance qui lui est proposée. Elle privilégie des phases orales et limite les phases écrites, jugeant le travail scriptural trop coûteux pour les élèves. Selon elle, la tâche d'écriture éloignerait ses élèves de la lecture et de la compréhension du calligramme. Elle fait donc le choix d'un très fort étayage des activités d'écriture : « Remettre le poème en forme, c'est quelque chose que j'ai fait moi, pour que ça ne leur coûte pas trop. »

Elle recourt à une autre option qu'elle relie à la déficience de ses élèves : la reformulation fréquente avant consignation écrite. Elle demande à un élève : « dis-le avec tes mots ». C'est, indique-t-elle, un moyen de vérifier sa compréhension. Elle s'en explique en entretien : « ils mettent leur pensée par écrit. Le fait d'écrire oblige chacun à réfléchir sans compter sur les apports des autres. Ils savent qu'ensuite chacun lira son écrit. L'écrit évite aussi d'oublier son idée. » Elle veille à ce que ses élèves oralisent leur propos de façon à ce que leur pensée soit captée et elle leur impose l'écriture pour qu'elle soit rendue permanente, faute de quoi ils l'oublient et s'en détournent.

Cette pratique d'étayage du raisonnement et de l'activité de compréhension est anticipée par une attention constante au vocabulaire, à sa perception par les élèves et aux moyens utiles pour aider chaque élève à associer chaque mot lu et étudié à une image mentale.

Cette constance dans l'attention à la réception de chacun inscrit par moment le groupe-classe dans un rapport finalement distant au contenu

disciplinaire en jeu. Ainsi, rechercher des images sur l'internet pour associer le mot « cravate » à une image mentale éloigne momentanément l'attention de la classe de la dimension textuelle et de la dimension littéraire de l'étude.

Le cadre disciplinaire devient flou pour les acteurs de la classe dès lors que l'étude se centre sur chaque nom supposé mal perçu dans la classe. La séance montre un discours disciplinaire qui est en quelque sorte en attente de structuration, du fait, d'une part, du questionnement fréquent des élèves sur les tâches à réaliser et, d'autre part, du questionnement de l'enseignante sur ce que les élèves perçoivent du texte lu. Les préoccupations individuelles liées à la déficience mettent la didactique disciplinaire à distance dans le discours enseignant et dans le discours apprenant. Ces données montrent comment l'individualisation nuit à la construction distancée, partagée, secondarisée des contenus ciblés. Or, la conscience disciplinaire, ne peut s'élaborer qu'à la condition d'une relation de travail entre l'individu et le collectif, chacun se nourrissant du collectif pour reconstruire sa propre représentation de la discipline scolaire.

c. Trace écrite et conscience disciplinaire

La trace écrite archivée dans les cahiers rend implicitement compte des différences d'approche de l'apprentissage individuel des élèves par les deux enseignants observés.

La trace écrite produite et archivée en classe ordinaire manifeste le souci de l'enseignant d'allier enseignement et apprentissage en favorisant l'implication personnelle de ses élèves. En entretien, il précise qu'il lui paraît important que les élèves s'y reconnaissent en y identifiant leur contribution personnelle. Ainsi, les traces écrites recueillies dans sa classe se caractérisent par une certaine variété, reflet de l'implication de chacun. D'abord, la définition du calligramme est la même dans tous les cahiers de la classe mais elle est le fruit d'un temps de négociations âpres dans la classe pour élire la meilleure définition de la classe. Cette définition n'est pas la copie de celle que fournit le dictionnaire ; l'enseignant choisit de faire consigner dans les cahiers une définition singulière. En effet, à

la définition du dictionnaire (« Poème dont le texte forme un dessin évoquant son sujet »), l'enseignant préfère : « Le calligramme est un poème qui fait une forme en rapport avec le sujet du poème ».

Ensuite, la marque énonciative des élèves apparaît d'une autre manière : chacun est laissé libre de l'organisation des éléments constitutifs de la trace écrite finale. Les traces ne sont par conséquent pas uniformes : elles sont le fruit de choix spontanés des élèves. Certains présentent d'abord la définition du calligramme puis les textes d'Apollinaire et enfin le calligramme de leur invention, d'autres procèdent dans un ordre différent, mettant en tête de l'écrit leur propre production, par exemple.

Dans la classe ULIS, pour ce qui concerne la définition du calligramme, l'enseignante a fait consigner à ses élèves trois versions écrites. La première définition de chacun est prise en notes par l'enseignante au tableau numérique. La deuxième version de la définition est inscrite individuellement et silencieusement sur une feuille, au format A4, orientée horizontalement. L'enseignante s'explique sur ce choix de format : « paysage, c'est plus grand, alors pour eux, c'est mieux, c'est plus visible ». Elle explique en quoi le choix du support est important pour les élèves à besoins éducatifs particuliers : l'agrandissement des documents permet d'en aérer les contenus, la variété des supports accompagne la construction de gestes pragmatiques de rédaction, conformément à une règle établie dans la classe et selon laquelle « au brouillon on a le droit de barrer, on a le droit de se tromper ». Cette nouvelle définition institue, officialise la parole de l'élève apprenant. Enfin, une troisième version de la définition du calligramme est consignée sur un quart de page individuel. Ce ne sont pas obligatoirement trois versions différentes qui sont ainsi archivées mais les élèves ont trois occasions de formaliser leur définition du calligramme, de la réviser, de la stabiliser.

Dans la phase de production créative, on retrouve cette préoccupation du processus chez l'enseignante. Elle propose à ses élèves de choisir quelles traces ils vont conserver de leur travail personnel. En fin de séquence, elle leur présente au moins trois états successifs de leur production : une copie de l'image choisie (une fleur, un nuage, un cadeau, par exemple), le premier jet du texte inventé et l'écriture du texte créé sur le périmètre de l'image. Cette prise en compte génétique de la trace écrite montre à quel

point l'enseignante est attachée à la matérialisation des étapes du travail fourni par chaque élève. Le fait de leur donner le choix de tout conserver ou de ne conserver que le produit fini montre que l'enseignante considère chaque élève comme un auteur, disposant librement de sa création.

L'étude de genèse de la trace écrite témoigne aussi du maillage oral/écrit et de la primauté de l'oral en situation inclusive. Ainsi, dans cette classe ULIS, l'enseignante et ses élèves prennent le temps d'observer et de verbaliser les processus d'apprentissage ; ce temps se constitue en « pas de côté ». Il se consacre à des tâches orales de métacognition et permet à l'enseignante un accès à la conscience disciplinaire et au vécu disciplinaire de ses élèves.

L'enseignante met en avant la littérature et la production écrite dans sa pratique de classe. Les élèves sont invités à considérer que dans cette séance de français, on apprend en produisant un texte. Si les productions sont individuelles, elles prennent appui sur un premier travail collectif oral de lecture-compréhension, en tout début de séquence. La conscience disciplinaire de chacun est ainsi conditionnée par le contexte inclusif. Chaque élève nourrit la conscience disciplinaire des autres et se nourrit de celle des autres. Le statut d'auteur et de sujet apprenant de chaque élève se construit dans ce cadre sécurisant.

Quant aux élèves, ils sont bien plus attachés au produit fini qu'à sa production : ils décident de ne conserver dans leurs archives personnelles scolaires que le fruit de leur labeur, sans trace de la part d'essai, d'erreurs ni des tâtonnements qui ont précédé la naissance de leur calligramme.

Dans les deux contextes observés, le statut énonciatif de l'élève s'avère déterminant pour la construction disciplinaire. La trace écrite témoigne de ce phénomène. Elle offre en outre à l'enseignant de précieux repères, plus particulièrement dans ses états successifs que dans sa forme finale. On voit comment deux enseignants polyvalents mettent en œuvre une séance clairement positionnée dans un champ didactique. La conscience disciplinaire favorise la personnalisation des productions des élèves dans les deux types de classes. En classe ordinaire, l'enseignant choisit d'instituer ses élèves en personnes, en sujets apprenants, en locuteurs de la communauté d'apprentissage qu'est sa classe. En ULIS, la spécialisation de l'enseignante et l'organisation administrative de la section à petit effectif favorisent l'individualisation. La personnalisation est davantage

liée à l'articulation entre la mobilisation par l'enseignant des ressources de la discipline scolaire et les gestes qu'il adopte pour instituer ses élèves en énonciateurs du savoir en jeu, en auteurs de leurs productions écrites et auteurs ou co-auteurs des traces écrites archivées pour matérialiser et pérenniser la séance et ses contenus. Les gestes enseignants sont plus déterminants que les cadres dans lesquels ils s'accomplissent.

CONCLUSION

Cette recherche est en cours. Ses premiers résultats servent à orienter la poursuite de nos travaux pour une approche didactique des pratiques inclusives. Ils permettent de vérifier si la trace écrite est un objet didactique propre à « accrocher » les élèves aux apprentissages scolaires, dans quelle mesure et à quelles conditions.

Nos analyses montrent comment le mode d'élaboration de la trace écrite, alliant échanges oraux et stabilisations par l'écrit, permettent une régulation pédagogique et didactique entre les dimensions individuelle et collective du travail dans la classe.

Le cadre inclusif administratif suffit-il pour assurer des conditions idéales pour l'apprentissage de tous ? Nos observations nous incitent à interroger la dimension inclusive de la classe ULIS observée. Les élèves qu'elle rassemble sont sortis des classes ordinaires, sortis de leur classe d'âge et insérés dans un groupe hétérogène du fait de la particularité de leurs besoins éducatifs. L'implication reconnue des élèves semble davantage étayer l'apprentissage des élèves, à la condition de s'élaborer au sein d'un cadre disciplinaire solide et lisible. Cette implication personnelle dans un cadre didactique solide semble plus fructueux que la structure dite inclusive.

Nous estimons confirmée la promesse d'efficacité d'une trace écrite dont la production serait orientée vers la formalisation de la conscience disciplinaire, dans une modalité personnalisée. Une orientation volontaire voire volontariste des pratiques enseignantes vers des traces personnalisées de la construction de l'élève comme sujet apprenant, comme énonciateur de la communauté scolaire et de la communauté de savoir de

la classe peut fonder un projet de construction de la conscience disciplinaire tant au niveau individuel que collectif.

RÉFÉRENCES

Bautier, Elisabeth et Goigoux, Roland

2004 « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.

Clot, Yves et Faïta, Daniel

2000 « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, 4, 7-42.

Promonet, Aurore

2015 a « L'élaboration de la trace écrite : le rôle de la reformulation », *Recherches*, 62, 31-50.

2015 b Du cahier de l'élève à l'activité enseignante en classe de français. Étude de la trace écrite d'une séance de lecture, du cycle 3 à la 6^e. (Thèse de doctorat, Université de Reims Champagne Ardenne). Repéré à : <http://www.theses.fr/2015REIML008>

Reuter, Yves

2003 « La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire », *La Lettre de la DFLM*, n° 32, Namur, diffusion AIRDF, 18-22.

2007 La conscience disciplinaire, *Éducation et didactique*, 1-2, 57-71.

2016 *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage scolaire*, Paris : ESF.

EVALUACIÓN Y ESCRITURA REFLEXIVA EN MATEMÁTICA. TRABAJAR CON LA HETEROGENEIDAD DE LA CLASE PARA INCLUIR EN LA ESCUELA SECUNDARIA¹

Isabel Venazco y Paula Carlino

INTRODUCCIÓN

Si bien evaluar los aprendizajes de lxs estudiantes es una tarea docente ineludible, durante la formación inicial del profesorado el tema suele darse casi exclusivamente en el campo de la formación general y muy escasamente en el interior de cada disciplina. Esta situación lleva a que lxs profesorxs tiendan a reproducir de manera acrítica modelos de evaluación que forman parte de su biografía escolar, aceptados por la mayoría de la comunidad educativa pero que raramente resultan funcionales para el aprendizaje.

En este artículo, tratamos las prácticas evaluativas en el interior de una asignatura matemática de segundo año del secundario- integradas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Nos ocupamos también del lenguaje natural, como un medio para reflexionar sobre el propio conocimiento a la vez que para nominar propiedades y fenómenos matemáticos.

Siguiendo a Chabanne y Bucheton (2002), consideramos que ciertas situaciones de escritura permiten al docente evaluar la actividad reflexiva desde la singularidad de cada alumnx, porque ayudan a que emerja la diversidad por sobre la homogenización de los conocimientos.

Caracterizamos cómo, mediante la escritura, lxs estudiantes reflexionan sobre sus dificultades al resolver problemas matemáticos cuando son evaluadxs y exploramos en qué condiciones esta escritura se torna inclusiva al abrir oportunidades para aprender contenidos matemáticos. Asimismo, focalizamos la mirada en la información que obtiene el/la profesor/a de los escritos reflexivos de sus estudiantes, acerca de sus diferentes acercamientos al objeto de estudio, que habitualmente pasan desapercibidos.

Para ello, elaboramos, implementamos y analizamos una secuencia didáctica en la que se integró la escritura reflexiva al trabajo matemático de lxs estudiantes en situación de examen. El propósito fue brindarles una herramienta que les ayudara a estudiar y a encontrar significado a los conceptos y procedimientos usados. Esto llevó a diseñar el examen escrito como una oportunidad de seguir aprendiendo y no solo de acreditar conocimientos. La secuencia se implementó tres veces, para abordar distintos contenidos: números reales (definición y operaciones), ecuaciones, y sistemas de ecuaciones lineales. Se mantuvieron las condiciones habituales

1. Este trabajo integra el proyecto de investigación 2016-06 de la UNIFE y ha contado con los comentarios críticos de Liliana Calderón, Guillermo Cordero, Carolina Roni y Natalia Rosli, miembros del equipo de investigación. La investigación más amplia corresponde a la tesis de maestría de la primera autora con dirección de la segunda, enmarcada en el PICT 2014-2793. Disponible en: <<https://sites.google.com/site/giceolem2010/secundario>>.

que definían el trabajo de la docente a cargo del curso, lo cual permitió obtener resultados emergentes de la heterogeneidad de lxs alumnxs (sus diferentes formas de acercamiento al conocimiento matemático) así como relativos a los condicionamientos de la realidad laboral de su profesora.

I. LA PROBLEMÁTICA ABORDADA

En nuestro entorno, las prácticas evaluativas suelen quedar atrapadas entre el cierre de un bloque temático y el inicio del siguiente sin ser integradas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos disciplinares. La ruptura que se produce entre las actividades matemáticas realizadas durante las clases y las que se desarrollan en las instancias de evaluación produce tensiones que inciden en los aprendizajes de lxs estudiantes y, por tanto, merecen ser estudiadas. En el aula en que se realizó la presente investigación sucedía que durante las clases se adoptaba una metodología basada en la resolución de problemas, la comunicación y validación de los resultados, la confrontación de las producciones entre lxs compañerxs y la reflexión sobre lo aprendido. Pero, a la hora de evaluar, se dejaba esta línea de trabajo cuando, al finalizar cada unidad temática, se proponía un examen escrito de resolución individual, cuyo formato respondía a la tradición instalada sobre cómo se evalúa en la escuela. En el caso estudiado, si bien durante el examen escrito lxs estudiantes realizaban el mismo tipo de tareas que desarrollaban en las clases (resolver problemas, responder preguntas, justificar las respuestas y los procedimientos usados), la diferencia fundamental residía en que debían afrontarlas individualmente, sin la posibilidad de hacer consultas ni de recurrir a ningún material de apoyo. Por otra parte, lo realizado en la evaluación resultaba definitorio para lxs estudiantes ya que el examen era corregido por la docente mediante una calificación numérica, y sin más se pasaba a la enseñanza del tema siguiente. Según Chevallard (2012), esta práctica otorga a la evaluación un valor en sí misma desligándola del proyecto de enseñanza en el que se inscribe y, de esta manera, abre el camino hacia la arbitrariedad.

El problema planteado respecto de la evaluación se agudiza en los primeros años del secundario cuando los estudiantes, además de insertarse

en una nueva comunidad educativa, deben adentrarse en inexploradas formas de aprender matemática. Al trabajo en un plano puramente aritmético, que caracteriza al nivel primario, se suman novedosas representaciones de los objetos matemáticos y sus formas de tratamiento. Entran en escena al aula un entramado de fórmulas, expresiones algebraicas, ecuaciones y gráficos, que modifican el lenguaje de la disciplina. Por ello, el segundo problema a tratar se refiere a las dificultades de muchxs estudiantes al tener que dominar un lenguaje que desconocen sin la ayuda del profesor que, muchas veces, por naturalizado, no lo considera objeto de enseñanza. Al respecto, Carlino (2005) propone que los docentes den a los alumnos la *bienvenida* en su ingreso a una nueva cultura académica, lo cual incluye hacerse cargo de enseñarles a leer y a escribir en cada disciplina a través de hablar sobre lo leído y escrito.

II. MARCO TEÓRICO PARA LA ELABORACIÓN DE LA SECUENCIA Y EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

Desde la Didáctica de la Matemática enmarcamos nuestra investigación en la Teoría de las Situaciones, desarrollada por Brousseau (2007) y retomada por Sensevy (2007) y Rickenmann (2007), que aborda, desde una perspectiva sistémica, las interacciones que se producen en el aula a partir de la intención del docente de enseñar un contenido matemático a sus alumnxs. Así, el diseño de una situación didáctica supone la organización de un *medio didáctico*, que incluye una problemática matemática inicial que se le presenta al alumnx y las múltiples interacciones que se generan entre ambos. Estas interacciones modifican tanto al alumnx, quien produce conocimientos a partir de las retroacciones que el medio le ofrece, como a la realidad con la que interactúa, que cobra nuevos significados. El conocimiento surge de la interacción del alumnx con este medio antagonista diseñado por el docente con fines didácticos y cuyo funcionamiento queda determinado recíprocamente por lo que hacen lxs alumnxs.

Esta idea resulta productiva también a la hora de evaluar. Poner el foco del análisis en el funcionamiento del medio didáctico supone entender que las respuestas de lxs estudiantes en los exámenes no están

revelando lo que ellxs *saben* o *no saben* de un tema, sino que brindan información sobre los conocimientos que el *medio*, creado por el profesor, posibilita poner en movimiento. Por lo tanto, si son las características específicas del medio didáctico las que habilitan o no la producción de conocimientos, cuando las respuestas de lxs estudiantes en los exámenes no son las esperadas por el profesor, puede pensarse que –modificando alguna de las condiciones establecidas– podrían ponerse en juego otros conocimientos que lxs estudiantes albergan. Si pensamos la evaluación desde este marco, las respuestas de lxs estudiantes informan al profesor sobre las limitaciones y las potencialidades del medio didáctico creado. Asimismo, las modificaciones que se generan en dicho medio inciden en los roles que asumen tanto lxs estudiantes como lxs profesorxs.

Los conceptos definidos anteriormente pueden extenderse para entender, además, la conformación de un nuevo espacio: el medio didáctico del profesor. Las interacciones de lxs estudiantes con su propio medio, en la medida que resulten antagonistas para el profesor, se constituirán en medio didáctico del segundo. Estas nociones aportan a examinar las prácticas de enseñanza, no solo desde los aprendizajes de lxs alumnxs, sino desde la función del profesor como potencial productor de conocimientos didácticos, en la medida en que actúe y tome decisiones a partir de las informaciones que su medio didáctico le brinde.

III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y RECOLECCIÓN DE DATOS

Nuestra investigación, de corte cualitativo, articula un *estudio de diseño* (Rinaudo y Donolo, 2010) con la metodología de *investigación-acción* (Carr y Kemmis, 1988), dado que la profesora del curso asumió de modo simultáneo el rol de investigadora y apuntó a mejorar su práctica de enseñanza a la vez que a aportar al saber didáctico compartido. La recolección de datos se realizó junto a una observadora y entrevistadora externa, perteneciente al grupo de investigación desde el que llevamos adelante el proyecto. El grupo ofició de colaborador del doble rol asumido por la profesora-investigadora, es decir, como espacio de discusión para exami-

nar críticamente el avance de la investigación, desde la elaboración de la secuencia didáctica hasta la categorización y análisis de los resultados.

Los datos se recabaron mediante observación, toma de notas, audio-grabado y transcripción en un registro escrito del trabajo entre pares, entrevistas y cuestionarios administrados a lxs estudiantes, así como por medio de la recolección de sus producciones escritas. En este artículo examinamos estas producciones, correspondientes a tres iteraciones de la misma secuencia con distintos contenidos matemáticos.

III.1. Estrategias de análisis

Siguiendo a Maxwell y Miller (2008), por un lado desarrollamos una estrategia categorizadora de las escrituras reflexivas (análisis paradigmático) y, por otro, realizamos un abordaje contextualizador de tipo longitudinal, en búsqueda de relaciones por contigüidad (análisis sintagmático) a lo largo de las tres iteraciones de la secuencia.

III.2. Participantes y contexto

El estudio se realizó en una escuela pública de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires a la que concurre una población de clase media. Se trabajó con un segundo año de treinta y ocho alumnxs cuyas edades oscilaban entre 14 y 15 años. La mayoría de ellxs habían ingresado a la institución en primer año provenientes de escuelas primarias de la zona. Transitaban, pues, por un período de acomodación a las nuevas reglas de funcionamiento escolar que el nivel imprimía.

En este sentido, la implementación de una secuencia que integraba prácticas que no resultaban habituales en sus clases de matemática, como la escritura reflexiva, requirió un tiempo de ajuste. Por ello, si bien las observaciones y el registro de datos se llevaron a cabo en el segundo trimestre del año, desde el comienzo de este se instaló un tipo de trabajo que, siguiendo la categorización de Charnay (1994), respondió a un modelo aproximativo del aprendizaje, en el cual el problema se constituye

en un recurso mediante el cual el alumnx construye su saber interactuando con sus compañerxs. Dentro de esta metodología, se esperaba que la reflexión sobre los procedimientos utilizados y los conceptos puestos en juego acompañara a la resolución efectiva de los problemas (Roditi, 2011; Quaranta y Wolman, 2009). En este contexto, la escritura reflexiva daba la posibilidad de que el trabajo matemático no se agotara en el plano resolutivo, sino que lo superase, abriendo nuevos espacios en los que la reflexión sobre lo realizado fuese el centro de la escena. Con respecto a las instancias de evaluación, también desde el comienzo del año se introdujeron cambios graduales para permitir la acomodación, tanto de la docente como de lxs estudiantes, a una forma diferente de evaluar en matemática. La secuencia se elaboró mediante un proceso cíclico durante el cual se realizaron ajustes y modificaciones a partir de los emergentes surgidos de su puesta en práctica, tanto en el primer trimestre –en el que se llevó a cabo un diagnóstico de la situación– como en el segundo trimestre –en el que se recogieron los datos–. En el período de diagnóstico, la profesora-investigadora entró en contacto con lxs participantes, identificó particularidades y necesidades del grupo y, gradualmente, comenzó a integrar prácticas de escritura al trabajo matemático habitual.

En el segundo trimestre, cuando se recolectaron los datos, se implementó en tres instancias sucesivas una similar secuencia: con números reales (definición y operaciones), con ecuaciones, y con sistemas de ecuaciones lineales.

III.3. Descripción de la secuencia

La Figura 1 detalla los momentos de la secuencia atinentes a la evaluación, las actividades desarrolladas y su organización.

IV. ANÁLISIS Y RESULTADOS

En esta sección examinamos las escrituras reflexivas de lxs alumnxs producidas en la clase 4 de la secuencia. Recordemos que en ella la do-

cente devolvió los exámenes escritos y organizó un momento de trabajo individual de revisión durante los primeros 40 minutos de clase y otro de intercambio entre pares en los 40 minutos siguientes. El trabajo de revisión individual y de pares se basó en la reflexión de lxs alumnxs sobre las partes del examen que podían ser mejoradas o completadas a partir de los señalamientos realizados por la profesora. Esta redefinición del medio didáctico permitió que lxs alumnxs volvieran a interactuar con los contenidos evaluados revisando sus producciones, reformulando lo que consideraban necesario y escribiendo las razones de dichas modificaciones para mostrar lo aprendido.

IV.1. Análisis paradigmático

A los fines del presente estudio, sus escrituras reflexivas (recogidas en las tres implementaciones de la secuencia) fueron categorizadas según su contenido epistémico, arrojando tres niveles:

Nivel 1: Escrituras reflexivas que refieren a factores extramatemáticos
Como ilustran los siguientes ejemplos, estas escrituras reflejan que los estudiantes consideran que sus errores en el examen se deben a factores personales o situacionales, no relacionados con su conocimiento matemático:

- Juan: ... me equivoqué por distraído...
- Ana: ... no me concentré y no me di cuenta de lo que estaba haciendo...
- Clarisa: ... no me dio el tiempo...
- Matías: ... en la prueba me pongo nervioso...

Nivel 2: Escrituras reflexivas que aluden a esbozos de conceptos matemáticos pertinentes ligados al contexto de resolución

En estas escrituras, lxs estudiantes explicitan las razones de sus errores haciendo alguna referencia a conceptos matemáticos que les sirven para repensar y mejorar lo realizado en el examen, a pesar de no estar enun-

Figura 1. Estructura de la secuencia que refleja las actividades relativas a la evaluación, iterada en tres ocasiones durante el trimestre, con contenidos matemáticos diversos.

Momentos	Actividades desarrolladas	Organización de la clase
Clase 1	La profesora explicita los contenidos que serán evaluados y solicita a los estudiantes la elaboración de una síntesis en la que escribirán los conceptos que consideran más importantes y que podrán usar en el momento del examen.	Actividad colectiva.
<i>Cada alumno elabora, fuera del aula, la síntesis de contenidos</i>		
Clase 2	1ª hora Confrontación de los contenidos volcados en las síntesis. Reflexión y reformulación de lo escrito para ajustar los conceptos a las significaciones negociadas durante los intercambios. Cada alumno puede agregar, descartar, modificar o reordenar las diferentes partes de su síntesis. La docente brinda ayuda a cada grupo.	Trabajo en pequeños grupos
	2ª hora Puesta en común de lo realizado: uno de los grupos lee la síntesis consensuada en la instancia anterior, mientras la docente realiza el registro escrito en el pizarrón. Los demás grupos hacen intervenciones validando o refutando lo expuesto y agregando nuevos conceptos o ejemplos. La docente guía las discusiones y pone en relación los diferentes sentidos que aparecen de los contenidos matemáticos. Las conclusiones a las que se arriban habilitan a que cada estudiante realice nuevas modificaciones en sus síntesis.	Actividad colectiva
<i>La docente, fuera del aula, elabora el examen escrito</i> En consonancia con el trabajo llevado a cabo durante las clases, selecciona problemas que, además de su resolución, implican validar respuestas y justificar los procedimientos realizados.		
Clase 3	Se administra el examen escrito. Cada estudiante cuenta con dos recursos: la calculadora y su síntesis de contenidos. La docente explicita los criterios de evaluación y subraya la importancia de realizar todas las justificaciones pedidas y de escribir no solo los resultados sino también el desarrollo de los procedimientos usados.	Trabajo individual
<i>Primera intervención docente (fuera del aula)</i> La docente revisa las producciones de los estudiantes, valida las respuestas que considera pertinentes y señala los puntos que deben modificarse o completarse. Califica numéricamente el examen, con una calificación provisoria que se ajustará en las próximas clases.		
Clase 4	1ª hora La docente devuelve los exámenes a los estudiantes y los convoca a que reformulen o completen las partes señaladas, reflexione sobre las razones de sus errores y escriban teniendo como guía las siguientes preguntas: - ¿por qué me equivoqué? - ¿por qué no pude resolver este punto? - ¿cuáles son los conocimientos matemáticos que no tuve en cuenta, que no había entendido, que estaban equivocados o que no eran adecuados para usar en esa situación? - ¿qué aprendí durante esta instancia de revisión? Se redefine el medio didáctico a partir de una devolución de la docente que retroalimenta la tarea, invitando al estudiante a revisar su producción, a reformularla y a escribir explicando el porqué de dichas reformulaciones. Durante esta instancia de trabajo, los alumnos contaron también con el material de estudio usado durante el curso (carpetas y libro de texto).	Trabajo individual
	2ª hora Se forman parejas de trabajo y se discute sobre lo que aún no pudieron reformular de los exámenes. La docente participa guiando los intercambios de cada pareja.	Trabajo en parejas (Retroalimentación entre pares)
<i>Segunda intervención docente (fuera del aula)</i> El docente revisa la nueva producción de cada alumno evaluando los aprendizajes alcanzados a partir del nivel de profundización y de conceptualización que emergen, por un lado, de las reformulaciones realizadas y, por otro, de las escrituras reflexivas sobre las razones de sus errores. La calificación obtenida en esta instancia se promedia con la calificación del examen y surge de la constatación de avances en los aprendizajes a partir de la comparación entre la primera y la segunda versión del examen.		
Clase 5	La docente entrega personalmente a cada alumno los exámenes reformulados, valida las nuevas producciones, señala los errores que aún persisten, le informa sobre su desempeño en el proceso de evaluación y le da pautas sobre cómo seguir avanzando.	Interacción docente-alumno (Retroalimentación)

ciados en forma clara o «desincrustada» de la situación. Así lo ejemplifican estas escrituras reflexivas referidas a la identificación de números racionales e irracionales; operaciones y propiedades en el conjunto de los números reales y uso de ecuaciones lineales para resolver problemas planteados en el contexto de la medida:

- Lucas: ... lo hice mal porque no reconozco números racionales ni irracionales...
- Milena: ... no apliqué bien las propiedades...
- Sol: ... me confundí entre las variables y las unidades de medida...

Aparece en estos casos un cuestionamiento de lxs alumnxs sobre sus acciones, sobre las decisiones tomadas en el momento del examen, que lxs llevan a reelaborar lo realizado. El lenguaje usado en estas escrituras reflexivas muestra un acercamiento a contenidos matemáticos pertinentes aunque apenas esbozados y ligados al contexto de resolución en el que fueron usados. Al no despegarse de dicho contexto, las escrituras sirven localmente para superar el error, pero no enuncian un conocimiento que pueda ser reutilizado en otras situaciones similares.

Nivel 3: Escrituras reflexivas que enuncian en forma precisa conceptos matemáticos pertinentes que trascienden el contexto de resolución

En este nivel, las escrituras vinculan los conocimientos movilizados en el examen con saberes disciplinares establecidos, tal como ilustran las siguientes escrituras, referidas a números racionales e irracionales, operaciones y propiedades en el conjunto de los números reales, y resolución de ecuaciones:

- Cecilia: ... me equivoqué por no saber que los números racionales son todos los que se pueden escribir como fracción...
- Martín: ... apliqué la propiedad distributiva de la potenciación en una suma y no me acordé de que solo se cumple en la multiplicación y en la división...
- Mailén: ... no aclaré que la ecuación no tiene solución ya que ningún número multiplicado por cero da tres...

Notemos que Cecilia justificó su error a partir de un conocimiento que afirma no haber tenido disponible en el momento del examen: la definición de número racional a partir de la cual puede identificarlos. Martín asumió que había aplicado la propiedad distributiva de la potenciación en un contexto donde no era válida, y en su justificación explicitó su campo de validez. Mailén, en su examen, luego de haber realizado varias transformaciones para resolver una ecuación, llegó a la expresión « $0x = 3$ », pero omitió expresar que la ecuación no tenía solución. Al explicar su error, la alumna no solo formuló lo que le había faltado escribir (que la ecuación carece de solución) sino que explicó dicha formulación a partir de interpretar la última ecuación como una pregunta: ¿qué número multiplicado por cero da como resultado tres?

A diferencia de las escrituras del Nivel 2, en estos casos lxs alumnxs no solo reflexionan sobre la razón de sus errores, señalados por la docente, sino que validan sus reformulaciones realizadas en este segundo momento mediante la explicitación de conocimientos que tienen status de saberes matemáticos (definiciones, propiedades). Destacamos aquí el protagonismo que recuperan lxs estudiantes cumpliendo un rol que habitualmente desempeña el docente mediante la corrección.

IV.2. Análisis sintagmático

Si se examina longitudinalmente la producción de lxs alumnxs, se observa un predominio de las escrituras del tipo 1 en la primera implementación de la secuencia, que progresivamente van cediendo lugar a escrituras de tipo 2 y 3 en las sucesivas implementaciones. Así, al comienzo prevalecieron escritos que hacían referencia a cuestiones de tipo afectivas o contextuales, alejadas de los conceptos matemáticos trabajados en clase. Se evidenciaron, en alguno de los casos, creencias de lxs estudiantes acerca de sí mismos y de la matemática que obstaculizaban su interacción con los contenidos. Gracias a la participación de lxs alumnxs en similares situaciones de escritura reflexiva en las dos implementaciones siguientes de la secuencia, con distintos contenidos matemáticos, y en virtud de recibir regulaciones y retroalimentaciones a partir de la interacción entre pares

y con la profesora, los textos producidos por lxs estudiantes tendieron a avanzar hacia escrituras en las cuales los conceptos matemáticos fueron cobrando cada vez mayor protagonismo.

Según las escrituras de tipo 1, las condiciones didácticas correspondientes a la clase 3, cuando se administró el examen, fueron causa de los errores (ansiedad y confusión por escasez de tiempo y debido a la situación de ser evaluado). Ha de notarse que, durante la instancia de revisión y de reformulación de lo realizado (clase 4), estas condiciones fueron modificadas. El distanciamiento temporal entre ambas clases y su diferente propósito posibilitó a lxs alumnxs hacer reelaboraciones, profundizar los contenidos puestos en juego, consultar dudas, pensar en nuevos enfoques y/o probar estrategias de resolución para lo que les había quedado sin resolver. Además, si bien al comienzo de la clase de revisión la tarea se realizó en forma individual, en la segunda hora de clase se generaron espacios de retroalimentación mediante la revisión entre pares y con la docente, con la posibilidad de recurrir a materiales de apoyo, como el libro de texto y la carpeta. Así, las nuevas condiciones didácticas extendieron el tiempo de la evaluación, y volvieron colaborativa y recursiva a la tarea, por lo que aportaron a reducir las tensiones que la situación de examen suele ocasionar.

En estas circunstancias diferentes, la mayoría de lxs estudiantes logró avanzar en sus formulaciones y revirtió sus errores. Sin embargo, la persistencia de errores en algunos casos da cuenta de que, además de los motivos extramatemáticos, como los consignados en las escrituras reflexivas de tipo 1, los errores emanaban de conceptualizaciones inadecuadas, que pasaron desapercibidas como tales. Una estudiante, por ejemplo, escribió que se equivocó porque le faltó tiempo para revisar, pero no pudo corregir su error aun con la extensión del tiempo de la clase 4. La constatación de estos casos condujo a la profesora a preguntarse acerca de las formas de intervenir didácticamente con estxs estudiantes, para quienes no bastaba más tiempo, sino que necesitaban otro tipo de ayudas a fin de encontrar nuevas interpretaciones a sus errores, y trabajar sobre ellos.

En cuanto a las escrituras de nivel 2, al devolver los exámenes revisados (clase 5), la profesora tendió a intervenir con repreguntas, de manera que lxs alumnxs pudieran precisar los conceptos matemáticos puestos en juego y establecer relaciones más explícitas entre ellos. Por ejemplo, en

el caso de Lucas (ver más arriba), le pidió que pensara y escribiera cómo tenía que hacer para reconocer los números racionales y diferenciarlos de los irracionales; a Milena le preguntó cuáles eran las propiedades que debería haber aplicado, y a Sol le solicitó que explicitara en qué se había confundido y por qué. Este tipo de preguntas pretendían abrir la oportunidad de que sus potenciales respuestas enunciaran conocimientos que no solo tuvieran vigencia para resolver los problemas particulares abordados, sino que resultaran pertinentes para operar en otros problemas similares.

Con relación a las escrituras de tipo 3, analizamos el caso de Sofía, quien, en la clase de revisión, reformuló la resolución del problema planteado en el examen (referido al tema sistema de ecuaciones lineales) y reflexionó por escrito acerca de la causa de su error. El tema se había empezado a abordar en las clases previas al examen desde un marco aritmético (mediante la construcción y comparación de tablas de valores) en un campo numérico acotado que se fue ampliando progresivamente con el fin de generar la necesidad de abordar el tema desde el marco algebraico. En el examen, se planteó un problema² que carecía de solución en el conjunto de números naturales y Sofía, en consonancia con el trabajo realizado en las primeras clases, intentó resolverlo desde el marco aritmético: construyó dos tablas de valores relacionando los datos numéricos de las variables del problema. Si bien las tablas fueron construidas correctamente, el procedimiento desarrollado no le permitió resolver el problema. En la instancia de revisión, Sofía reformuló su producción modelizando la situación a partir de un sistema de ecuaciones y, luego de adoptar uno de los métodos algebraicos de resolución trabajado en las clases, concluyó que el sistema no tenía solución.

La Figura 2 muestra el problema resuelto desde el marco algebraico y la escritura reflexiva en la que explicitó las razones de su error.

Recordemos que, en virtud de las condiciones creadas en la secuencia, después de recibir su examen con comentarios de la docente, Sofía tuvo

2. *Problema:* En dos escuelas organizaron festivales para recaudar dinero. En la Escuela 1 las entradas costaban \$15 para los niños y \$12 para los adultos. En total pagaron \$420. En la Escuela 2 la entrada costaba \$20 para todos y recolectaron \$320. ¿Pueden haber asistido la misma cantidad de niños que de adultos a ambos festivales? ¿Por qué?

Figura 2. Producción de Sofia en la instancia de revisión de su examen.

$$\begin{cases} 15N + 12A = 420 \\ 20(N+A) = 320 \end{cases} \rightarrow n = (420 - 12A) \cdot \frac{1}{15}$$

$$n = \frac{320}{20} = 16 - 2$$

$$n = 16 - 60$$

$$\boxed{n = -44}$$

$$15 - a = \frac{420 - 12a}{15} = \frac{12}{15} a$$

$$-a + \frac{12}{15} a = 28 - 16$$

$$\frac{-15 + 12a}{15} = 12$$

$$-\frac{3}{15} a = 12$$

$$a = 12 \cdot \frac{15}{7}$$

$$\boxed{a = 60}$$

No es posible que existan la misma cantidad de adultos y niños en las fiestas.

Esta punto lo hice mal, porque planteé mal el problema también que hice ecuaciones y ya que las cuentas me revision para este tipo de problemas.

Yo creo que lo que hice que corrige fue, que tendría que haber hecho ecuaciones y no calculé, ya que son más algebra y geometría.

un tiempo para volver a pensar sobre el problema, revisar en su carpeta otros similares y discutir con sus compañerxs acerca de diferentes procedimientos de resolución. La tarea de revisar su error y dar cuenta de él por escrito le permitió formular una idea que construyó a partir de esta interacción con el nuevo medio didáctico: «tendría que haber hecho ecua-

ciones ya que las cuentas no son efectivas para este tipo de problemas». Esta idea, si bien emerge del contexto del problema, lo trasciende porque construye un conocimiento generalizable a otros problemas similares, que se corresponde con el objetivo de enseñanza: *reconocer al álgebra como herramienta de modelización*.

Notamos, por tanto, una diferencia sustancial entre el tipo de escritura de Nivel 3 y las de los otros niveles, ya que en ella quedan registrados conocimientos matemáticos que podrían ser reutilizados en contextos más amplios del que fueron producidos.

V. CONCLUSIONES

A partir de una secuencia en la cual la evaluación de contenidos matemáticos dejó de estar desligada de la enseñanza y del aprendizaje, en este trabajo examinamos escrituras reflexivas de los estudiantes acerca de sus errores en un examen. El esquema habitual *alumno resuelve y profesor corrige* dio paso a un trabajo reflexivo y multivoceado.

La extensión en el tiempo de la situación evaluativa, mediada por la escritura y el diálogo, incidió tanto en la tarea de los estudiantes como en la labor de la profesora. Para la mayoría de lxs alumnxs, la escritura reflexiva resultó un instrumento que les ayudó a pensar en los procedimientos usados en la resolución de problemas y en los saberes puestos en juego, a trabajar a partir de sus errores y a participar de una práctica metacognitiva que propició tomar conciencia de lo que sabían sobre determinado tema, y a incrementar ese conocimiento. A su vez, para la profesora, estas situaciones le fueron informando sobre la comprensión de sus estudiantes y sus dificultades, y le ayudaron a pensar en adaptaciones curriculares que atendieran a sus necesidades particulares, en aulas numerosas donde la heterogeneidad pocas veces es tenida en cuenta si solo se apela a la oralidad de las clases.

Las situaciones de escritura reflexiva, posteriores a la resolución de problemas matemáticos incluidos en los exámenes, funcionaron por tanto como un dispositivo de inclusión, mediante la reconversión del habitual examen instantáneo y solitario en un proceso recursivo y colaborativo: inclusión del propio error como objeto de reflexión, inclusión de un se-

gundo tiempo para seguir pensando, inclusión del trabajo entre pares, inclusión de señalamientos de la docente que pusieron en marcha la revisión –en lugar de certificar éxitos o fracasos definitivos–. En fin, este dispositivo permitió incluir las necesidades de lxs diversxs alumnxs para quienes las evaluaciones de un solo tiempo suelen resultar amenazantes y, en muchos casos, lxs dejan afuera.

Considerando que no todas las escrituras reflexivas alcanzaron el mayor nivel epistémico ni lograron enunciar los conocimientos matemáticos de forma generalizable, podemos inferir que para avanzar en las conceptualizaciones no basta con escribir reflexivamente, sino que se requiere de regulaciones docentes y retroalimentaciones sostenidas en el tiempo mediante las cuales el objeto de estudio se constituya en objeto de reflexión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brousseau, G.
2007 *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- Carlino, P.
2005 *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Carr, W. y Kemmis, S.
1988 *Teoría crítica de la enseñanza*, Martínez Roca, Barcelona.
- Chabanne, J. y Bucheton, D.
2002 «Un outil pour évaluer le travail de l'écriture dans les écrits intermédiaires», en *Ecrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*, Delagrave/CRDP, Versailles, cap. 2.
- Charnay, R.
1994 «Aprender (por medio de) la resolución de problemas», en Parra, C. y Sáiz, I. (comps.), *Didáctica de las Matemáticas*, Paidós, Buenos Aires.
- Chevallard, Y.
2012 «¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación “como capricho y miniature”», en Fioriti, G. y Cuesta, C. (comps.), *La evaluación como problema*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Maxwell, J.A. y Miller, B.A.
2008 «Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis», en Leavy, P. y Hesse-Biber, S. (eds.), *Handbook of emergent methods*, Guilford Press, Nueva York, pp. 461-477.
- Quaranta, E. y Wolman, S.
2009 «Discusiones en las clases de matemática. Qué, para qué y cómo se discute», en Panizza, M. (comp.), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y en el primer ciclo de la EGB*, Paidós, Buenos Aires.
- Rickenmann, R.
2007 «Investigación y formación docente: Dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional», en *EccoS Revista Científica*, vol. 9, n° 2, pp. 435-463.
- Rinaudo, M. y Donolo, D.
2010 «Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa», en *Revista de Educación a Distancia (RED)*, vol. 10, n° 22.
- Roditi, E.
2011 *Recherches sur les pratiques enseignantes en mathématiques: apports d'une intégration de diverses approches et perspectives*. Note de synthèses pour la habilitation à diriger des recherches. Université Paris Descartes. Faculté de Sciences Humaines et Sociales. Sorbonne.
- Sensevy, G.
2007 «Categorías para describir y comprender la acción didáctica», en Sensevy, G. y Mercier, A. (eds.), *Agir Ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, PUR, Rennes.

Eje 3

Análisis y monitoreo de políticas para una educación inclusiva

Coordinadores:

Silvia Grinberg (Unsam), Julieta Armella (Unsam) y Marcelo Krichesky (Unipe-Unsam)

PRESENTACIÓN

Marcelo Krichesky, Silvia Grinberg y Julieta Armella

En los últimos años el concepto de inclusión ha adquirido un énfasis importante en el contexto educativo cristalizándose en el diseño e implementación de políticas públicas y acciones gubernamentales (Infante y Matus, 2009; Lopes, 2011). Surgida de una preocupación asociada a la educación de las personas con discapacidad ha sido, progresivamente, una categoría adoptada en un ámbito cada vez más amplio de la educación. Este giro –de la educación especial a la Educación para Todos (EFA según sus siglas en inglés)– supuso el reconocimiento de la inclusión como elemento central de la política educativa y de la necesidad de generar condiciones que garantizaran acceso para todos/as a una educación de buena calidad (Unesco, 2005). La puesta en marcha de una serie cada vez más amplia de políticas públicas de inclusión dentro y fuera de las instituciones educativas pone de relieve la necesidad de reflexionar acerca de iniciativas progresivamente más heterogéneas y complejas que se llevan adelante desde distintos niveles del Estado –nacional, provincial o jurisdiccional–.

¿Cómo leer en clave histórica y a la vez actual la serie de políticas que promueven la inclusión social y educativa? ¿Cuáles son las declinaciones locales y cómo se llevan adelante los procesos de implementación que tales políticas suponen?

Reunida a partir de la invitación a analizar y monitorear políticas para una educación inclusiva, esta serie de trabajos propone recorridos

diversos en torno a la historia y actualidad de iniciativas de inclusión socioeducativa en distintas regiones de nuestro país y de otras partes del mundo. Las presentaciones, organizadas en cinco bloques temáticos, dialogan y establecen líneas de articulación con los otros y nos proponen miradas novedosas sobre aquello que está siendo en las instituciones socioeducativas.

Un primer trabajo se organiza en torno a la «Revisión del concepto de inclusión» y, más puntualmente, a partir de los sentidos de lo socioeducativo como emergentes de la indagación de las políticas y las prácticas en su configuración territorial. Allí Giovine, Martignoni y Correa realizan un estado de la cuestión acerca de la multiplicidad de sentidos puestos en juego históricamente –las prácticas asistenciales/compensatorias vinculadas a la expansión de la escolarización básica y la educación no formal por fuera de los ámbitos formales. A la vez se proponen reconstruir «las estrategias de multirregulación en las políticas educativas y sociales, las prácticas escolares y comunitarias que se configuran territorialmente para el sostenimiento de la escolarización obligatoria en barrios populares de una ciudad intermedia de la Provincia de Buenos Aires».

Un segundo eje se interroga por las «Políticas socioeducativas y la desigualdad en la Argentina y la región». En esta línea Feijoó analiza la inclusión social a partir de políticas de transferencia condicionada –fondos no

contributivos— que atienden a una parte mayoritaria de la población en situación de vulnerabilidad y exigen, a cambio, algún tipo de compromiso en materia de salud y educación por parte de los beneficiarios. A partir de una serie de investigaciones realizadas en la Argentina —y de manera comparada con otros países de la región—, se advierte la insuficiencia de los enfoques que apelan a los individuos pero no establecen transformaciones en los servicios públicos, lo que genera barreras estructurales para absorber a estos grupos y cumplir con los objetivos de los programas. Su presentación aquí se centra, precisamente, en este punto.

Por su parte, Arcidiácono analiza a la Asignación Universal por Hijo (AUH) como expresión de un cambio sustantivo en las políticas sociales en la Argentina, entre otras cosas, por el alcance de su cobertura, su característica de seguridad social no contributiva, su acceso abierto a nuevos receptores y el aumento regular de su monto. Sin embargo, advierte, su diseño habilita una serie de condicionalidades que están vinculadas al tipo de población a la que está destinada dicha política: quienes «no contribuyen» en un contexto en el que la seguridad social ha estado asociada al trabajo asalariado.

Un tercer cuerpo de trabajos se organiza en torno a las «Políticas de inclusión, reingreso y trayectorias escolares». La colaboración de Briscio-li y Morrone ofrece los avances de dos investigaciones en curso sobre las políticas y prácticas de evaluación en el nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires y los desafíos que estas plantean para una educación inclusiva. En el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria (Ley N° 26206), las autoras ofrecen una lectura que pone en relación diferentes normativas estatales a través de las que, por un lado, se fijan doce años de escolaridad obligatoria y, por el otro, se enfatiza el ritmo en el que se prevé dicha trayectoria teórica a través de la finalización del cobro de la AUH. La articulación de dichas políticas, advierten, construye un modo específico para pensar la inclusión social y educativa en nuestro país.

En esta línea, Perazza propone analizar algunos de los aspectos intervinientes en la puesta en marcha de una política de inclusión educativa como la extensión de la obligatoriedad escolar que, según advierte la autora, no siempre moviliza del mismo modo otras dinámicas institucionales como el formato escolar vigente, el lugar de los docentes, los

criterios de evaluación o la participación de actores como sindicatos u organizaciones sociales.

Finalmente, Krichesky ofrece elementos para pensar el desarrollo de políticas educativas inclusivas, como la obligatoriedad de la escuela secundaria, y su relación con el reingreso a la escuela y el lazo social en adolescentes y jóvenes de contextos de pobreza y vulnerabilidad social. Así, el autor recupera algunos de los principales emergentes de una investigación realizada entre 2012 y 2015 que puso el foco en tres formatos diferenciados del modelo tradicional de escolarización como los Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes (Cesaj), las Escuelas Secundarias de Reingreso (ESR) y los Bachilleratos Populares (BP), guiada por el interrogante acerca de la crisis del lazo social y las posibles formas de fortalecimiento de este.

En el bloque de presentaciones acerca de «Políticas públicas, experiencias locales y participación de organizaciones sociales» se abordan diferentes aspectos de políticas orientadas a la inclusión y la terminalidad educativa con el prisma puesto en la articulación con organizaciones locales. El estudio presentado por Finnegan y otros acerca del caso FinEs 2 y la participación de organizaciones en la producción de políticas de Educación de Jóvenes y Adultos en el período 2013-2017, realizado en la UNIPE, da cuenta de la participación de organizaciones sociales populares en aspectos sustantivos del dispositivo de formación previsto en el diseño gubernamental, en un campo educativo históricamente subalternizado y en un contexto de persistencia de procesos de segregación social y educativa que restringen la realización de derechos de ciudadanía.

En su trabajo Cappellacci *et al.* proponen un análisis de las políticas de escolarización de jóvenes en Argentina haciendo foco en la experiencia PASO (Proyecto Alternativo de Secundaria Obligatoria) en la provincia de Buenos Aires cuyo objetivo es ofrecer un sistema inclusivo y flexible a residentes de comunidades terapéuticas en edad escolar para poder transitar la escolaridad secundaria. El interrogante que acompaña la reflexión de las autoras se articula en torno a los modos en que allí se desarrollan propuestas de inclusión educativa que centran su atención no sólo en el ingreso de sectores históricamente excluidos del nivel sino en dinámicas de trabajo pedagógico que garanticen los aprendizajes a los que tienen

derecho. Para ello invitan al lector a conocer algunos ejes fundamentales de la investigación realizada desde UNIPE en relación con la experiencia PASO y de una serie de iniciativas de continuidad surgidas a partir del trabajo de articulación realizado con distintos sectores del sistema educativo y, específicamente, de las escuelas involucradas en el estudio.

Por último, encontramos una serie de trabajos que ofrecen una lectura acerca de las «Políticas, la escuela secundaria y la gestión escolar». En esta línea Yuni *et al.* analizan lo que denomina re-versiones de las lógicas inclusivas, esto es, el modo en que estas son pensadas por los docentes y la construcción de sentidos que hacen al respecto. Re-versiones en tanto que desplazamientos de los sentidos y los efectos performativos de las políticas. Re-versiones, también, como fenómeno de restitución discursiva por el que se reafirma la lógica de jerarquización y selección social de la escuela. Para ello recupera los discursos de docentes de las provincias de Córdoba, Catamarca y Santiago del Estero.

Por su parte, Bocchio propone analizar la puesta en acto (Ball et al., 2012) de las políticas de inclusión socioeducativa vinculadas con la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria promovida a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional No 26206 y el conjunto de políticas y acciones, de carácter vinculante para las provincias, que tuvo como objetivo generar condiciones para garantizar la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Así, invita a analizar el modo en que esas políticas nacionales y provinciales circulan en las escuelas, las formas de regulación in situ y los efectos en los docentes, directivos y estudiantes haciendo foco en una escuela emplazada en una Ciudad-barrio en la provincia de Córdoba.

Veda Aslim-Yetis y Oktay Cem Adigüzel presentan un análisis pormenorizado de la evolución desde el año 2012 de las políticas de educación inclusiva turcas orientadas a la recepción de los refugiados sirios y las evalúan desde la perspectiva de su eficacia a largo plazo.

Finalmente, Langer propone un recorrido a partir de una hipótesis de trabajo que se articula en torno a experiencias pedagógicas novedosas en las escuelas en las que se producen relaciones sociales entre docentes y estudiantes que devienen formas inéditas de vivir la escolaridad y percibir las realidades alejadas de los sentidos individuales. En este sentido,

toma como caso la realización de la Feria de Ciencias Humanas y Sociales que organiza la Escuela de Humanidades de la Unsam, un espacio que promueve el intercambio entre la comunidad escolar y la universitaria a través de acciones de interrelación entre docentes y estudiantes de las escuelas secundarias con docentes, investigadores y estudiantes de la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ball, J. *et al.*

2012 *How Schools do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*, Routledge, Nueva York.

Infante Jaras, M. y Matus, C.

2009 «Policies and Practices of Diversity. Reimagining Possibilities for New Discourses», en *Disability & Society*, vol. 24, n° 4, pp. 437-445.

Unesco

2005 *EFA Global Monitory Report. Education for All, the Quality Imperative*, Unesco, París.

«DERECHOS SÍ, PERO MIENTRAS TANTO». LA ASIGNACIÓN UNIVERSAL POR HIJO Y LAS CONDICIONALIDADES EDUCATIVAS

Pilar Arcidiácono

INTRODUCCIÓN

Argentina representa un caso paradigmático en materia de transferencias de ingresos a las familias con hijos. Por la masividad que logró a través de la creación de la Asignación Universal por Hijo (AUH), que desde 2009 extendió las Asignaciones Familiares (AAFF) que históricamente correspondían a los trabajadores asalariados formales hacia sectores desocupados y trabajadores informales, alcanzando una cobertura de aproximadamente 3,5 millones de niños/as mensualmente.¹ Pero también por el salto que dio respecto de los programas de transferencias condicionadas de ingresos (PTCI) vigentes en la región. Incorporó la AUH como parte de la «seguridad social no contributiva» retirándola de la órbita de las burocracias asistenciales, estableció su acceso perma-

nente (mientras que los programas anteriores imponían cupos y fechas de cierre de inscripción), generó un aumento regular de la transferencia y se equipararon los montos entre las asignaciones de uno y otro sistema. Hasta aquí, la AUH se aproxima al universo de la seguridad social contributiva.

A la vez, la AUH arrastra de los PTCI un conjunto de mecanismos de control, sanción y merecimiento que resultan más próximos a los supuestos de responsabilización individual y a los formatos focalizados/residuales.² Se trata principalmente de la exigencia de un conjunto de condicionalidades de salud y educación para niños/as cubiertos en la AUH, que de incumplirse implica la baja de la prestación. Un detalle no menor es que estos requisitos son exclusivos para esta asignación y no para las AAFF. Este trabajo sugiere que las condicionalidades solo pueden comprenderse por el tipo de arreglo institucional que representa la AUH como por el perfil de la población a la que está destinada («quienes no contribuyen»), en un contexto argentino caracterizado por

1. La cobertura de la AUH se ha mantenido constante desde su creación, oscilando en torno a 3,5 millones de niños/as. Suspensiones (por incumplimientos de contraprestaciones) se compensan con altas de personas que van incorporándose al sistema y otros que luego de la suspensión regularizan su situación y se reincorporan. Al momento de finalizar este trabajo, el último dato disponible, para junio de 2015, es de 3.385.490. Fuente: <<http://www.transparencia.anses.gob.ar/anses-numeros/estadisticas>>. (Última consulta, 1 de julio de 2016)

2. Danani y Hintze (2011) hacen referencia a la idea de «contrarreforma», proceso de contraposición a las políticas desarrolladas bajo hegemonía neoliberal, pero que a la vez convive con instituciones e intervenciones de nuevas bases, opuestas a las anteriores, con rasgos previos que fueron internalizados, explícitamente o no.

la fortaleza simbólica e institucional del sistema clásico de la seguridad social organizado a partir del trabajo asalariado.

La AUH combina la masificación de la seguridad social no contributiva con un repertorio de mecanismos de control. Esto invita a pensar nuevos marcos analíticos para complementar los típicos abordajes en materia de programas sociales o política social focalizada. Muy esquemáticamente, en este campo tuvieron y tienen protagonismo los estudios microsociales y los abordajes etnográficos que recuperan los universos de sentido de los destinatarios de las políticas en diversos territorios, o las miradas moralizantes más propias de la Ciencia Política con énfasis en el momento del «acceso» y en las mediaciones «extrainstitucionales» entre el Estado (o gobierno) y los destinatarios de la política. Estas miradas suelen «exportarse» para comprender la AUH, sobre todo en la medida en que se trata de una política destinada a sectores pobres/desocupados/trabajadores del sector informal que vienen siendo destinatarios del amplio abanico de programas sociales. De hecho, según datos oficiales, el 57% de los destinatarios de la AUH ya había recibido un plan social nacional, provincial o municipal en los últimos diez años (MTEySS, 2014).

Lo cierto es que la arquitectura de la AUH como parte de la seguridad social elimina *a priori* mediaciones extrainstitucionales (con el objetivo de «desclientelizar» la política) pero involucra otro conjunto de actores en el marco de las exigencias de certificación de las condicionalidades. Se trata de los «burócratas de nivel callejero»³ (Lipsky, 1983) (es decir, agentes educativos y sanitarios que tienen a su cargo la certificación de la condicionalidad) y las propias burocracias técnico-profesionales de la seguridad social a nivel nacional. Estos actores son centrales a la hora de definir normativamente (o no) los criterios

3. El autor hace referencia, como los típicos casos de «burocracias de la calle», a maestros, policías y otro personal que vela por la aplicación de la ley, trabajadores sociales, jueces, abogados y personal de los tribunales, trabajadores de la salud y diversos empleados públicos que conceden el acceso a los programas de gobierno y prestan servicios con ellos.

para el cumplimiento y control de las condicionalidades.⁴ La permanencia o no en la política constituye un elemento clave en la provisión de bienestar para las familias, al asociarse con la posibilidad de sostener los niveles de consumo y la capacidad de prever gastos. A nivel del sistema de seguridad social, la «no permanencia» (la baja) es la contracara de la disminución en la capacidad de cobertura al excluir a quienes no cumplen con este requisito.

Metodológicamente, este trabajo analiza los diseños normativos e institucionales de la política suponiendo que estos brindan pistas para conocer los márgenes que tienen las burocracias en el campo de la seguridad social no contributiva. No se trata de una visión etapista de la política pública que considere los «problemas de implementación» como desvíos de un diseño original, contemplado virtuosamente, que luego en el territorio desvirtúan (u «honran») el diseño fundacional de la política, ni de visiones que suponen coherencia, racionalidades lineales o que tienen nociones totalizadoras sobre el Estado y los gobiernos.⁵

La investigación marco⁶ de la que surge este trabajo estuvo basada en un análisis de política pública que utilizó técnicas cualitativas. Se combinaron una serie de entrevistas a informantes claves de la Administración Nacional de la Seguridad Social (Anses), donde se inserta esta política, con el análisis de normativas de diferente nivel, documentos institucionales, versiones taquigráficas de exposiciones del jefe de Gabinete de Mi-

4. Son actores con un rol central para mediar entre los contenidos normativos que dan origen a las políticas y su posterior rediseño en territorios locales (Chiara y Di Virgilio, 2009; Soldano, 2009). La reciente producción de Luisina Perelmiter (2015), desde una mirada etnográfica y concentrada en el Ministerio de Desarrollo Social, constituye un aporte de relevancia sobre el lugar que tienen los burócratas de nivel nacional en el nivel territorial y cómo se fundamentan los escurridizos principios que fundan su discrecionalidad.

5. Oscar Oszlak (1984), en la década de 1980, alertó sobre el carácter contradictorio del funcionamiento del aparato estatal, en tanto arena de conflicto político, como un rasgo constitutivo, antes que como una «incongruencia» o «patología».

6. Esta investigación se enmarca dentro del plan de trabajo de la carrera de investigador científico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), titulado «Arreglos institucionales y actores de la política social no contributiva (2003-2014)».

nistros en el Congreso de la Nación. Asimismo, se hizo uso frecuente de la herramienta de pedidos de información realizados en el marco del Decreto N° 1172/03 de Acceso a la Información Pública⁷ para obtener insumos no disponibles en las páginas web institucionales. Asimismo, se recuperaron diversas investigaciones sobre la AUH que realizaron trabajos de campo en distintos territorios y aportan información fundamentalmente para comprender el rol de las burocracias.

EL UNIVERSO DE LAS CONDICIONALIDADES: «DERECHOS SÍ, PERO MIENTRAS TANTO»

La AUH se inscribe en un contexto argentino atravesado por arreglos de bienestar y morales donde prima la fortaleza simbólica e institucional del sistema clásico de la seguridad social organizado a partir del trabajo asalariado. Como política, «hereda» prácticas de políticas previas (es el caso de las condicionalidades). Es justamente en este campo de exigencias donde las burocracias tienen un rol protagónico para la definición de criterios. Para ello consideraré algunos componentes de las condicionalidades de salud y educación para los hijos/as que son exclusivas de la AUH.

Diversos documentos oficiales e investigaciones académicas pretenden explicar la continuidad de las condicionalidades en la AUH.⁸ En apretada síntesis, algunos argumentos –que ganan presencia en los documentos oficiales y normativos– sostienen que el uso de estos instrumentos se vincula con el objetivo de fomentar el capital humano para romper con la trasmisión intergeneracional de la pobreza (más en clave de la idea de «promoción» ligada a transformar, reparar, incentivar y/o moralizar a los responsables de esas exigencias). Otras explicaciones conciben a las condicionalidades como oportunidades para identificar la oferta no cubierta en el campo de salud y educación. Finalmente, existe

un conjunto de argumentos llamados «de economía política» que señalan que las condicionalidades operan como esquemas de legitimación y justificación de las transferencias de ingresos en países donde el trabajo (en tanto asalariado y formal) ocupa un lugar material y simbólico de relevancia. El «devolverle algo la sociedad», se cristaliza en la jerga de la política social cuando las condicionalidades pasan a denominarse «corresponsabilidades» (término vigente desde el Programa Familias hasta la AUH) o en la idea de «contraprestaciones» (laborales, educativas o comunitarias) más propias de los programas de empleo transitorio y de los actuales programas que fomentan el cooperativismo de trabajo (como el programa Ingreso Social con Trabajo «Argentina Trabaja», en la órbita del Ministerio de Desarrollo Social).

Una mirada diacrónica sobre las transferencias de ingresos permite captar que la AUH, a pesar de las grandes diferencias, forma parte de un continuo de medidas que fueron sucediéndose entre sí. Esto da cuenta de trayectorias familiares e individuales con cierta continuidad como receptores de diferentes programas sociales hace más de una década, dato que no puede deslindarse del desacople anteriormente mencionado entre arreglos institucionales de bienestar y mercado de trabajo y del lugar que vienen ocupando las condicionalidades. De hecho, investigaciones de lo más diversas llaman la atención sobre cierta naturalización de los receptores respecto del requisito de las condicionalidades (Aquín, 2014; Pautassi *et al.*, 2013; Kliksberg y Novakovsy, 2015).

Resulta interesante que la única asignación de los trabajadores formales (AAFF) que requiere condicionalidad es la «Asignación Anual por Escolaridad» (presentación anual de certificado de alumno/a regular del hijo/a). Incluso, esta exigencia fue modificada por la Resolución de Anses N° 81/07, en base a «que dada la obligatoriedad de los ciclos estudiantiles y que los datos oficiales hablan de un gran número de menores que inician el ciclo lectivo se instaura la presunción general de asistencia escolar». Recién, luego de la creación de la AUH, la exigencia fue reincorporada por la Resolución de Anses N° 606/11 (Straschnoy, 2015). De todas formas, en caso de producirse la omisión de este requisito, solo se pone en riesgo esta prestación única por escolaridad y no la mensual como en el sistema no contributivo.

7. Este trabajo cubre temporalmente hasta la finalización de la gestión de la presidenta Cristina Fernández, el 9 de diciembre de 2015.

8. Diferente trabajos señalan dificultades a la hora de medir el impacto de las condicionalidades («efecto condicionalidad») (Salvia, 2011; Ungo, 2011; Kliksberg y Novakovsy, 2015).

Resulta destacable que la AUH exigía en sus comienzos la presentación de la Libreta Nacional de la Seguridad Social, Salud y Educación para el cobro mensual de la asignación que, a diferencia del certificado para las AAFF, tiene permanencia en el tiempo y operaba como instrumento distintivo de su condición social (Garces, 2017). Con el tiempo se consolidó un sistema de formularios de Anses para la acreditación de las condicionalidades aunque algunas familias siguen certificando vía libreta.

Interesa destacar que la AUH mantiene el sistema de condicionalidades pero sobre todo que plantea una serie de novedades que las «endurece» respecto de las experiencias previas.

Para comenzar, Anses retiene mensualmente el 20% de la prestación hasta que se demuestre anualmente el cumplimiento de los controles de salud y la asistencia educativa. En contextos inflacionarios, esta retención del 20% implica una pérdida del poder adquisitivo de la asignación. La acreditación da lugar al cobro de lo acumulado y a continuar percibiendo la AUH; caso contrario, la misma se suspende hasta se subsane el incumplimiento.

La declaración del ex jefe de Gabinete Jorge Capitanich resulta más que elocuente en este sentido:

Es importante destacar que la AUH es una prestación cuyo derecho se determina en cada proceso de liquidación mensual (a diferencia de las prestaciones previsionales en las que una vez determinado el derecho, salvo error o irregularidad, el mismo se mantiene en el tiempo) [...] Superado el control de derecho, que verifica las condiciones generales para el acceso a la prestación, si corresponde la aplicación de una suspensión debe efectuarse en forma mensual.⁹

En esta concepción, los derechos no contributivos tienen un formato *sui generis*. Tienen vigencia en el «mientras tanto» (término frecuente en la jerga en materia de programas sociales de los últimos treinta años) pero

9. Extracto de la versión taquigráfica de la sesión informativa del 04/06/2014 de la Cámara de Diputados de la Nación, que contó con la presencia del Sr. Jefe de Gabinete de Ministros, p. 17.

sobre todo se diferencian de los que aparecen como los «verdaderos derechos», aquellos del campo contributivo (o «de quienes sí aportaron»). De esta forma, se recodifican desigualdades a través de derechos (Santos, 1998), «el permanecer» pasa a primer plano y son las familias (las madres) quienes deben demostrar que sortearon los obstáculos para no perder la asignación. La lectura aquí planteada sugiere que este «trato diferente» pierde centralidad si se enfoca en el momento del acceso, ya que allí se desdibujan las diferencias con relación a la seguridad social contributiva.

Con la AUH se destinaron esfuerzos burocráticos y presupuestarios colocados en controlar el cumplimiento por parte de las familias, aspecto que resultaba ausente en las políticas que lo precedieron. De hecho, según informa Anses, entre 2011 y 2014 se dieron las siguientes suspensiones en cada año: 221.839, 541.222, 691.443 y 665.632, respectivamente.¹⁰ Se insiste en dejar anotado este aspecto en la medida en que continúa invirtiéndose la carga de la prueba siendo las madres quienes deben demostrar el cumplimiento.

Esto implica que la AUH tensiona las políticas sociales sectoriales, ya que por su propio carácter masivo interpela al sector educativo y de salud en un contexto federal que plantea problemáticas diversas en cada uno de los territorios y en el marco de servicios cuya gestión se encuentra descentralizada. A diferencia de la atención primaria de la salud, en la que se dio respuesta sinérgica vinculando la asignación con el Plan Nacer posteriormente denominado Sumar (Arcidiácono, Gamallo y Straschnoy, 2013), en el campo educativo los estudios señalan un panorama de mayor desacople entre la oferta educativa y la demanda de la asignación (Feijó y Corbetta, 2015).¹¹

Por cierto, las exigencias en torno a las condicionalidades abren un universo de indagación que exceden a la temática de este trabajo. Generan

10. Respuesta a la solicitud de información en el marco del Decreto N° 1172/03 de Acceso a la Información Pública a través de Nota DDyO N° 1342/14. Reg.: 73401/144948.

11. Más allá de los intentos de la Mesa Intersectorial en ocasión del surgimiento de la AUH, Anses aparece como institución protagónica desdibujando el rol de los otros sectores involucrados en su gestión, sobre todo en el caso de educación. Feijó y Corbetta (2015) señalan, por ejemplo, la inexistencia de un conjunto de incentivos a las instituciones escolares.

reapropiaciones institucionales/personales del sector educativo y de salud frente a las exigencias y receptores de la AUH. Diversas investigaciones que fueron rastreadas para la elaboración de este escrito realizan trabajo de campos que contemplan las interacciones entre los «burócratas callejeros» (maestros, directores, preceptores, médicos, enfermeras) y los receptores de la AUH. Destacan que los burócratas –basándose en propias valoraciones sobre aquello que resulta moralmente deseable– refuerzan e incluso exacerbaban las exigencias a las familias cruzando las fronteras de lo exigido normativamente o, en el otro extremo, se identifican prácticas que alivian e incluso ignoran las condicionalidades de hecho (por ejemplo, firmando libretas sin que se asista al establecimiento escolar o a las consultas médicas) (UNGS, 2011; Isla y Vezza, 2014; Perczyk, 2014; Ambort, 2016). A modo de ejemplo, un trabajo sobre la provincia de Neuquén (Hintze, Costa y Benítez, 2015) recoge el rechazo por parte de los médicos a firmar la libreta en los inicios de la AUH, proceso que se denominó «huelga de lapiceras caídas».

Esa certificación adquiere una especial relevancia para las familias en la medida en que es recibida por Anses y cobra sentido en el entramado burocrático como instrumento de legitimación de suspensiones. Forma parte del escrutinio público sobre quién merece o no la AUH en sintonía con el valor que han tenido y tienen los informes socioambientales en el campo tradicional de la asistencia (Donzelot, 1998).

Finalmente, la AUH presenta una novedad respecto del tipo de establecimiento educativo donde pueden concurrir los niños/as. Se trata de una decisión que se contempló en el propio decreto fundacional y habilitaba el cobro solo para los niños/as y adolescentes que asistieran a establecimientos educativos que, si bien se denominaron «públicos» (en el Decreto N° 1602/09), las burocracias técnico profesionales de Anses mencionan haberlo interpretado en clave de «público-estatales», quedando excluidas aquellas familias que optaban por la gestión privada.¹² Este requisito generó fuertes críticas desde partidos políticos

opositores, la Iglesia, la Defensoría del Pueblo de la Nación e instituciones como el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS, 2011), entre otros, cuando el 27 de agosto de 2010 la Anses dispuso la suspensión del pago de la AUH a los niños que asistían a establecimientos educativos de gestión privada, afectando a 42.000 niños (por la Circular N° 79/10 de Anses). Posteriormente se reincorporaron los casos suspendidos pero nunca se modificó el requisito normativamente. Según se recoge en las entrevistas a funcionarios de Anses, comenzó a desarrollarse un repertorio de mecanismos *ad hoc* para abordar esta situación con el objeto de «identificar el estado de vulnerabilidad del grupo familiar en los casos que corresponda» para aquellas familias que envían a sus hijos/as a establecimientos de gestión privada. Según Anses,¹³ se exigen desde declaraciones juradas donde las familias explicitan las fuentes de financiamiento de ese gasto familiar hasta la visita de trabajadores sociales que informen sobre la situación particular y corroboren que se trate de una familia que cumple con los criterios para recibir la AUH, a fin de evitar un «error de inclusión». En otros casos, se puede identificar que la prestación se da directamente de baja sin que medie este tipo de procedimiento o que estos se activan recién cuando los receptores reclaman al percibir que fueron suspendidos.

Anses, como nuevo actor político en la seguridad social no contributiva, utiliza mecanismos de gestión más próximos a la clásica seguridad social (para la identificación de los receptores, los cruces de información, los procesos de inscripción y el pago regular), a la vez que las burocracias técnico profesionales desarrollan las tareas de control de condicionalidades, suspensión de las prestaciones y las decisiones sobre los establecimientos educativos. Por su propia historia y dinámica institucional, esto no se ve acompañado de actividades de promoción y asistencia que fueron desarrollados por las clásicas burocracias asistenciales, lo que tiene directas implicancias a la hora de dejar una familia afuera de la prestación.

12. Según manifiesta el Decreto: «Para acceder a la Asignación Universal por Hijo para Protección Social, se requerirá [...] Desde los CINCO (5) años de edad y hasta los DIECIOCHO (18) años, deberá acreditarse además la concurrencia de los menores obligatoriamente a *establecimientos educativos públicos*» (DNU N° 1602/09, Artículo 6°, Inciso «e»). El destacado no corresponde a la versión original).

13. Respuesta a la solicitud de información en el marco del Decreto N° 1172/03 de Acceso a la Información Pública a través de Nota DDyO N° 1342/14. Reg.: 73401/144948.

Estas idas y vueltas en torno a la tipología de los establecimientos implicaron para las escuelas y para las familias movimientos que hacen aparecer «lo imprevisto», en función de qué tipos de establecimientos educativos son «permitidos» y «no permitidos» por los criterios de Anses. En definitiva, se trata de procesos y valoraciones que se enmarcan dentro del régimen moral vigente vinculado con una «cultura legítima» (Grassi, 2002: 27). En ese marco, el «dinero donado» (Wilks, 2013), es decir, la transferencia del Estado a las familias por la vía no contributiva, adquiere otra significación.

El universo de las condicionalidades permite captar el «trato diferente» entre receptores de AAFF y AUH. Sea por el decreto y las resoluciones que dieron origen a la política, por modificaciones o circulares internas que surgen con el correr del tiempo, o en otros casos por criterios que no se encuentran completamente formalizados, consecuentemente las distintas burocracias tienen margen para definir aspectos sustantivos, controlar y evaluar principalmente la permanencia en la AUH.

REFLEXIONES FINALES

La ampliación del sistema tradicional de Asignaciones Familiares con el surgimiento de la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUH) entraña un cambio sustantivo en las políticas sociales argentinas, entre otras cosas por su cobertura (3,5 millones de niños/as), su inscripción como parte de la seguridad social no contributiva, el acceso abierto para nuevos receptores y el aumento regular de su monto. A través de esta política social se abordaron los desajustes entre arreglos institucionales y nuevos riesgos, sobre todo aquellos vinculados con trayectorias de informalidad sostenida o desocupación para familias con hijos/as.

La lectura que aquí se propone sugiere que el diseño de la AUH habilita exigencias (controles y sanciones) y distingue entre asalariados formales *versus* el resto de los trabajadores. Este «trato diferente» («derechos que deben reactualizarse mes a mes») ofrece mayores márgenes de acción y decisión para las burocracias en un contexto de masividad y de riesgos que lejos de ser transitorios resultan estables. Estos márgenes pueden apreciarse principalmente durante «la permanencia» como momento

central donde los actores tienen la oportunidad de ampliar o reducir las exigencias y los controles.

En esta permanencia cobra protagonismo un actor diferente a las clásicas burocracias asistenciales. Se trata no solo de la actuación de las burocracias técnico profesionales de la seguridad social (Anses), que definen los criterios de acceso/permanencia, sino del rol que tienen en esta política los agentes escolares y sanitarios. En tanto «burócratas callejeros», se presentan como mediadores institucionales y formales (a diferencia de las mediaciones clientelares) donde los intercambios personales y las propias valoraciones sobre los receptores y sobre el rol social y político de la AUH terminan dándole forma al acto de «firmar» (o no) la condicionalidad.

La recursividad¹⁴ entre los arreglos institucionales, los niveles decisorios del Estado, la apropiación por parte de las burocracias y los propios receptores resultan centrales a la hora de reconfigurar la política, convirtiendo el campo de las condicionalidades y la permanencia en el interior de la política en un campo de significados y exigencias de lo más diversas y hasta poco previsibles. Así, se define a qué instituciones educativas deben asistir los niños/as y adolescentes y de dónde deben provenir los ingresos para afrontar los gastos en educación, se sanciona a las familias que incumplen las condicionalidades. En definitiva, se reactualiza la clásica tensión entre control y autonomía que atraviesa los supuestos y la hechura de las políticas sociales, pero ahora en un contexto de transferencias masivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adelantado, J. *et al.*

1998 «Las relaciones entre estructura y políticas sociales: una propuesta teórica», en *Revista Mexicana de Sociología. Universidad Nacional Autónoma de México*, n° 3, pp 53-75.

14. La noción de «recursividad» planteada por Adelantado *et al.* (1998) se alimenta de la teoría de la estructuración de Giddens, para plantear una interacción recurrente y de influencia recíproca entre la práctica asociada a la política social y la estructura social, identificando procesos y efectos de larga duración de procesos y efectos que se manifiestan de manera más episódica.

- Ambort, M.
2016 «Condicionalidad educativa de la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (2009-2015). Accesibilidad y garantía de derechos», en Documento de Trabajo n° 3 «El sistema de Protección Social en América Latina y la Argentina contemporánea. El rol del Estado frente a la cuestión social», Flacso, Buenos Aires.
- Aquín, N.
2014 *Asignación Universal por Hijo ¿Titulares o tutelados?*, Espacio Editorial, Buenos Aires.
- Arcidiácono, P.; Gamallo, G. y Straschnoy, M.
2013 «¿Consolidación de un sistema de protección social no contributivo en Argentina? El Plan Nacer, la Asignación Universal por Hijo y por Emba-razo para la Protección Social», en Clérico, L.; Ronconi, L. y Aldao, M. (comps.), *Tratado de Derecho a la Salud*, Abeledo Perrot, Buenos Aires.
- CELS (Centro de Estudios Legales y Sociales)
2011 *Derechos humanos en Argentina. Informe 2011*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- Chiara, M. y Di Virgilio, M.M. (orgs.)
2009 *Gestión de la política social. Conceptos y herramientas*, Prometeo-UNGS, Buenos Aires.
- Danani, C. y Hintze, S.
2011 *Protecciones y desprotecciones: la seguridad social en la Argentina 1990-2010*, UNGS, Buenos Aires.
- Donzelot, J.
1998 *La policía de las familias*, Pre-Textos, Valencia.
- Feijoó, M. del C. y Corbetta, S.
2014 «La institución escolar y la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH)», en Secretaría de Investigación, *Prácticas pedagógi- cas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*, Gonnnet, UNIPE: Editorial Universitaria.
- Garces, L.
2017 *Políticas sociales y condicionalidades. Un abordaje relacional de la AUH*, Espacio Editorial, Buenos Aires.
- Grassi, E.
2002 «El asistencialismo en el Estado neoliberal. La experiencia argentina de la década del 90», ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Políticas Sociales-Asociación Argentina de Políticas Sociales Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.
- Hintze, S.; Costa, M.I. y Benítez, N.
2015 «La seguridad social a nivel territorial. El caso de la Provincia del Neuquén», ponencia preparada para el XII Congreso Nacional de Ciencia Política (SAAP), Mendoza, 12 al 15 de agosto.
- Isla, A. y Vezza, E.
2014 *El acceso a la Asignación Universal por Hijo en los pueblos indígenas del norte argentino*, OIT-Flacso-Unicef, Buenos Aires.
- Kliksberg, B. y Novacovsky, I.
2015 *El gran desafío: romper la trampa de la desigualdad desde la infancia. Aprendizajes de la Asignación Universal por Hijo*, Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Lipsky, M.
1983 *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*, Russell Sage Foundation, Nueva York.
- MTEySS (Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social)
2014 *Resultados de la Encuesta Nacional de Protección y Seguridad Social 2011*, MTEySS, Buenos Aires.

Oszlak, O. (comp.)

1984 *Teorías de la burocracia estatal: enfoques críticos*, Paidós, Buenos Aires.

Pautassi, L.; Arcidiácono, P. y Straschnoy, M.

2013 *Asignación Universal por Hijo para Protección Social de la Argentina. Entre la satisfacción de necesidades y el reconocimiento de derechos*, Documento de Trabajo n° 284, División de Políticas Sociales, Cepal, Santiago de Chile.

Perczyk, J.

2014 «La Asignación Universal por Hijo en Argentina», en Feijoó, M. del C. y Poggi, M. (comps.), *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)/Unesco, Buenos Aires.

Perelmiter, L.

2015 «Dilemas de justicia y justificación. Una aproximación a conflictos de valor en la asistencia estatal», en *Papeles de Trabajo*, vol. 15, n° 9, Buenos Aires, pp. 80-101.

Salvia, A.

2011 *La trampa neoliberal. Heterogeneidad estructural y distribución del ingreso en la Argentina*, Eudeba, Buenos Aires.

Santos, B. de S.

1998 *De la mano de Alicia. Lo social y lo político y en la posmodernidad*, Siglo del Hombre Editores, Bogotá.

Soldano, D.

2009 «El Estado en la vida cotidiana. Algunos desafíos conceptuales y metodológicos de la investigación sobre política y biografía», en Frederic, S. y Soprano, G., *Política y variaciones de escalas en el análisis de la Argentina*, UNGS-Prometeo, Buenos Aires.

Straschnoy, M.

2015 «Una década de condicionalidades en las políticas de transferencia de ingresos a las familias en Argentina. Las percepciones de políticos, técnicos y académicos», tesis de maestría en Políticas Sociales (UBA), sin editar.

UNGS (Universidad Nacional General Sarmiento)

2011 *Análisis de los primeros impactos en el sector educación de la Asignación Universal por Hijo en la Provincia de Buenos Aires*, Los Polvorines.

Wilkis, A.

2013 *La sospechas del dinero. Moral y economía en la vida popular*, Paidós, Buenos Aires.

EDUCACIÓN SECUNDARIA EN UNA CIUDAD-BARRIO DE CÓRDOBA: ESTRATEGIAS PARA SOSTENER LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN

María Cecilia Bocchio

En Argentina la vigente Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 promovió la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria hasta su culminación y definió una escolaridad de trece años en todo el país y desde los 5 años. Inserta en un sistema educativo federal, la provincia de Córdoba sanciona la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870/10. En el marco de esta ley, y a los efectos de garantizar la inclusión escolar en este nivel de enseñanza, se promueven un conjunto de legislaciones y resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) que regulan la reforma de la organización pedagógica e institucional de la escuela secundaria. Así, en la órbita del CFE se definen un conjunto de políticas y acciones, de carácter vinculante para las provincias, que tuvieron como objetivo generar condiciones para garantizar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Entre ellas: el diseño de Planes de Mejora Jurisdiccionales e Institucionales; el Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela; el Plan Nacional de inclusión digital y distribución de netbooks Conectar Igualdad; la promoción de cambios en el régimen de asistencia y en el sistema disciplinario; la elaboración de acuerdos de convivencia; el diseño de nuevos mecanismos de evaluación y de promoción escolar, como lo es la promoción de año adeudando tres materias en la provincia de Córdoba y el nombramiento de cargos docentes asociados a la coordinación pedagógica y al trabajo de tutorías.

En palabras de Krawczyk (2014), las reformas educativas que tornan obligatoria la escuela media pretenden romper con ese modelo que ponía en evidencia diferencias culturales, sociales y económicas. Por tanto, y retomando los debates sobre inclusión socioeducativa (Veiga-Neto, 2005; Feldfeber y Gluz, 2011; Fernandez Enguita, 2014), se entiende que la inclusión en la escuela secundaria se puede volver excluyente, en tanto la igualdad en el acceso y la obligatoriedad de este nivel de enseñanza no solo no garantizan la inclusión, sino que tampoco modifican las condiciones de escolarización que propician las dinámicas de exclusión de la escuela media. Por tanto, en la puesta en acto de las políticas (Ball *et al.*, 2012) de ESO la tensión inclusión/exclusión deviene de la dificultad para garantizar que al territorializarse las políticas socioeducativas, la inclusión como meta se constituya en resultado. Como Gentili (2009; 35) lo explica: «La inclusión educativa es un proceso que se construye en oposición a las fuerzas y tendencias que han producido y producen históricamente la negación del derecho a la educación de los más pobres y excluidos».

A efectos de delimitar el objeto de análisis de esta ponencia, se sostiene que en las escuelas circulan políticas nacionales y provinciales orientadas a la promoción de la ESO, siendo la regulación *in situ* y los efectos en los docentes, directivos y alumnxs de los vaivenes políticos de tales

normativas y de las condiciones de escolarización en una escuela secundaria masificada, aquello que nos interesa analizar.

Al pensar en las políticas que pusieron el centro de atención en repensar la escuela secundaria resulta inevitable exclamar ¡menos mal que siempre está la escuela! Porque muchas políticas que se promovieron para acompañar la expansión de la ESO hoy penden de un hilo, y está claro que garantizar la equidad en las condiciones de acceso a la ESO sigue siendo un desafío (OEI, 2010). Las denominadas políticas de inclusión, ejecutadas a través de diversos planes, programas y proyectos, parecen estar atadas a la voluntad política para sostener su financiamiento (Bocchio y Lamfri, 2015; Perazza, 2012). En efecto, en el caso de la provincia de Córdoba el Plan de Mejora Institucional (PMI) si bien formalmente no ha desaparecido, sí ha sido desfinanciado entre finales del año 2016 y el transcurso del ciclo lectivo 2017, interrumpiéndose el pago del salario a los docentes tutores, la entrega de recursos económicos a las escuelas y el trabajo junto a los denominados asistentes técnicos territoriales con quienes los equipos directivos hacían el seguimiento del plan de mejora diseñado por cada escuela para elevar los niveles de retención y promoción escolar.

La escuela secundaria donde toma lugar esta investigación está emplazada en una ciudad-barrio. Vale la pena introducir que las ciudades-barrios responden a una política habitacional promovida en el año 2005 por el gobierno de la provincia de Córdoba para erradicar asentamientos precarios. Esta política de vivienda social implicó además la construcción de escuelas de nivel primario y secundario, jardines de infantes, centros de atención primaria a la salud, de asistencia social y comisarías en cada ciudad-barrio. En esta escuela, el PMI era una política de vital importancia. Referimos a una escuela que en el marco de este plan ha conseguido desarrollar un conjunto de estrategias para incluir a un alumnado que a pesar de haber mejorado sus condiciones habitacionales, no deja de estar inserto en crecientes procesos de pauperización social. Importa adelantar que progresivamente esta escuela ha elevado sus niveles de retención y promoción escolar.

Como ya referimos ante las instancias de control de resultados, la escuela responde positivamente: cada año se consiguen mejorar las tasas de egreso, hecho que la transforma en una escuela de referencia para la ins-

pectora zonal (Bocchio y Grinebrg, 2017) y posibilita al equipo directivo presionar a las autoridades competentes para conseguir la construcción de más aulas y dar respuestas a las crecientes demandas de matriculación. Sin embargo, la culminación del financiamiento de algunas políticas y acciones ejecutadas para elevar los niveles de retención y promoción escolar coloca al equipo directivo ante el desafío de redefinir «autónomamente» y con los recursos disponibles qué acciones seguir.

HERRAMENTAL TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Recurrimos a la Teoría de la Regulación Social (Reynaud, 2003) con la certeza de que las políticas no pueden entenderse como algo unificado, que impone un modo de hacer, sino como un todo complejo, cuya regulación depende de una pluralidad de sujetos que las interpretan y las traducen. Por tanto, el proceso de regulación de los sistemas educativos demanda la producción de reglas que orientan el funcionamiento del sistema y el proceso de (re) ajustamiento de la acción de los sujetos según las reglas que tienen la función de asegurar el equilibrio, la coherencia y la transformación que cualquier sistema demanda (Barroso, 2006).

El concepto de regulación posibilita, para Barroso (2006), la descripción de dos tipos de fenómenos diferenciados e interdependientes: la regulación institucional o nacional, como los modos por los cuales son producidas y aplicadas las reglas que orientan el accionar de los sujetos; y la regulación situacional o microrregulación, como los modos por los cuales esos mismos sujetos se apropian de las reglas y las transforman. Así, el nivel nacional y local se presentan como un fenómeno diferenciado e interdependiente que demanda entender que

[...] si la regulación nacional remite a las formas institucionalizadas de intervención del Estado y de su administración en la coordinación del sistema educativo, la micro regulación local supone un complejo juego de estrategias, negociaciones y acciones de diversos actores que reajustan localmente las normas, requerimientos y limitaciones de la regulación nacional, muchas veces de un modo no intencional (Barroso, 2005: 70).

Lo local se constituye en un espacio convulsionado, sujeto y objeto de luchas de poder, donde median reglas que posibilitan a los sujetos negociar la conformación de un orden, siempre provisorio, que les provee algún nivel de estabilidad a sus acciones. Por tanto, es en la microrregulación local donde intervienen procesos de regulación autónoma que propician la materialización en el terreno escolar de las tensiones para garantizar la inclusión socioeducativa. Como Barroso (2006, 2005) lo explica, el desafío no es restringir o eliminar esos espacios de regulación autónoma, sino garantizar cierta coherencia de modo que la regulación situacional o microrregulación local no contribuya a producir un «efecto mosaico» en el interior del sistema educativo nacional, donde son acentuadas las desigualdades socioeducativas.

En la gestión de planes, programas y proyectos es factible distinguir el lugar central que adquiere el director escolar tanto en el texto de las políticas educativas, como en la «puesta en acto» (Ball *et al.*, 2011) de los mismos. Para el ejercicio de esa función estratégica el director es «decretado» como un sujeto portador de autonomía (Barroso, 2005); sin embargo, en el discurso de la autonomía escolar es posible reconocer que, en lugar de la lógica pedagógica, ha sido preponderante un nuevo modo de gestión que transfirió y responsabilizó a las escuelas por los resultados educativos (Miranda y Lamfri, 2017). De este modo, se traslada a la escuela y al director la responsabilidad sobre el gerenciamiento (Grinberg, 2009) de la ESO.

NOTAS METODOLÓGICAS Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación fue iniciada en el año 2015 y aún está en curso. La misma tiene por objetivo abordar las políticas de universalización de la ESO y analizar los procesos de regulación de la dirección escolar en escuelas públicas de la ciudad de Córdoba. La propuesta de investigación es cualitativa y de carácter analítico-descriptivo. Se recurre a tres estrategias principales para la obtención de la información: 1. Análisis de las principales legislaciones, resoluciones del Consejo Federal de Educación, documentos de planes,

programas y proyectos, como así también, los documentos y normativas que las escuelas producen. 2. Tomamos elementos del enfoque etnográfico para la observación y la descripción del cotidiano escolar y de los espacios institucionales (Ball *et al.*, 2012; Rockwell, 2011; Youdell, 2010). 3. Realización de entrevistas semiestructuradas (Friedberg, 1995) al equipo directivo, a profesores, a coordinadores de curso, a gabinetistas, a padres y alumnxs. En esta publicación se recuperan entrevistas en profundidad realizadas al director escolar y el relato de una docente en el marco de una capacitación docente del Programa Nacional Nuestra Escuela.

Concretamente desarrollamos un estudio de caso intrínseco (Stake, 2007) en una escuela secundaria localizada en una ciudad-barrio. En la ciudad de Córdoba, a principios del año 2000 y como consecuencia de una inundación que afectó a la localidad, una gran parte de los asentamientos precarios ubicados sobre la cuenca del río Suquía (el cual atraviesa la zona céntrica de la ciudad) se vieron destruidos. Para entonces, cerca de ochenta y cinco asentamientos precarios ocupaban la cuenca del río y a causa de esta situación el gobierno provincial declaró el estado de emergencia general a través del Decreto N° 2565/01 de necesidad y urgencia, el que constituyó la base legal para el desarrollo de una nueva política de hábitat social (Martínez y Maffrand, 2010).

La ciudad-barrio seleccionada fue una de las primeras en ser inaugurada, cuenta con una escuela secundaria (donde se desarrolla el trabajo de campo), una escuela primaria, un jardín de infantes y un centro de salud. Puntualmente, en el mes de octubre del año 2005 el gobierno provincial otorgó las 359 viviendas, reubicándose de este modo las familias de siete asentamientos. Con la creación de la ciudad-barrio el nuevo edificio escolar fue destinado a una escuela secundaria que fue relocalizada a 7 kilómetros del emplazamiento de origen, dado que contaba con un edificio pequeño para la cantidad de alumnxs que tenía. El cambio de edificio promovió en los docentes ciertas resistencias, dado que la escuela antes se ubicaba en un barrio relativamente céntrico.

Se podría caracterizar el cambio de edificio como un momento instituyente en la historia de la escuela, no solo por el cambio de localización, sino también, porque debido al cambio de horario hubo profesores que abandonaron la escuela y en consecuencia aconteció el ingreso de nuevos

docentes. En cuanto al equipo directivo, en ese período hubo concurso para el cargo de vicedirector, hecho que significó la asunción de uno nuevo. La directora se mantuvo en el cargo hasta el año 2009, momento en el que fue trasladada a otra institución, por tanto en 2009 el vicedirector asumió en calidad de «director precario». Recién en 2011 volvería a conformarse el equipo directivo con el nombramiento de un nuevo vicedirector, quien permanece en el cargo actualmente. A los cambios mencionados se suma la paulatina pérdida del antiguo alumnado para pasar a recibir a los de la ciudad-barrio y de otros barrios aledaños. De este modo, el actual director y por entonces vicedirector describe las transformaciones referenciadas:

En octubre de 2005 se habían cambiado de edificio, con mucha resistencia de los profesores para venir acá. Pensaban que venían al Lejano Oeste. En ese entonces no estaba tan poblado. Había gente que opuso muchas resistencias, muchos prejuicios. Cuando llegué todo estaba fresquito, perdimos muchos de los alumnxs. En 2006 hubo solo seis egresados, este año tenemos treinta y pico. Es un proceso, esperemos que en diez años tengamos cincuenta o sesenta (Director, abril de 2015).

Actualmente la escuela cuenta con un equipo directivo, docentes, preceptores, una secretaria docente y un gabinete psicopedagógico con relativa estabilidad en el tiempo. Conseguir cierta concentración horaria ha optimizado las condiciones de trabajo docente para que esta escuela pueda progresivamente elevar los niveles de retención y promoción escolar, en el marco de un edificio escolar nuevo y en buen estado de mantenimiento (Bocchio y Grinberg, 2017).

En el vigente ciclo lectivo (2017) la escuela secundaria tiene aproximadamente 410 alumnxs. De 1º a 3º año hay tres comisiones por curso y de 4º a 6º dos comisiones, una por la mañana y otra por la tarde. Haber superado los cuatrocientos alumnxs autoriza a solicitar al Ministerio de Educación el cambio de categoría de escuela. Ahora son categoría I y ello habilita la obtención del cargo de prosecretario docente, que será de vital importancia para dar respuesta al creciente trabajo burocrático y administrativo que la escuela tiene.

LAS DINÁMICAS DE REGULACIÓN LOCAL ESO

Barroso (2006) estudia el sistema educativo de Portugal y los procesos de regulación local e ironiza, sobre el «descubrimiento» de las diferencias entre sí de las escuelas – aún en tiempos de administración centralizada–, hecho que ilustra el reconocimiento «oficial» de los procesos de regulación autónoma que acontecen en las escuelas. Al parafrasear esa ironía para pensar cómo acontecen los procesos de regulación local en escuelas como la que seleccionamos, entendemos que la delegación de autonomía es un modo de regulación en sí mismo, que coloca al equipo directivo y docente ante dinámicas permanentes de gestión: de planes nacionales, de proyectos educativos de inclusión, de construcción de aulas, entre las múltiples gestiones que hacen que tanto los directivos portugueses como los cordobeses lleguen a desear o preferir no tener autonomía (Bocchio, 2015).

El análisis que presentamos constituye un analizador de las dinámicas de ESO en la escuela en cuestión y coloca el acento en las transformaciones recientes que adquiere un proyecto de tutorías escolares diseñado en el marco de la articulación de políticas educativas nacionales y provinciales.

Cuando un rompecabezas de políticas educativas se desarma

En el proceso de interpretación y traducción de las políticas educativas la escuela seleccionada articula un conjunto de políticas educativas nacionales y provinciales. Concretamente referimos al Plan de Mejora Institucional (PMI), que desde el año 2009 tuvo como ámbito de definición y acción todas las escuelas secundarias del país, de enseñanza común y modalidades. El Plan fue pensado para articularse al Proyecto Educativo Institucional de cada escuela definiendo metas para garantizar la ESO. En función de la matrícula de cada escuela, el PMI aportaba al pago de sueldos de docentes tutores que trabajaban en contra turno escolar, además otorgaba un monto de dinero (5.000 pesos) para el desarrollo de actividades institucionales o para la compra de recursos.

El PMI como política nacional además supuso el diseño de Planes de Mejora Jurisdiccional (PMJ) por cada provincia. Para el caso de la provincia de Córdoba, el estudio de Pinkasz (2013) muestra que se cambiaron requisitos para la promoción de las asignaturas previas y se creó el cargo de coordinador de curso para la escuela secundaria. Entre las principales transformaciones que fue posible registrar destacamos:

Los alumnxs pasan de año con tres materias adeudadas (antes eran dos). Acción regulada por resolución 0010/10, 11 de febrero de 2010 de la Dirección General de Enseñanza Media dependiente de Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba; transformaciones curriculares en la escuela secundaria; la trimestralización de la evaluación del alumnado, hecho que significó que el año académico pase a estar dividido en tres con el objetivo de promover un mayor control y seguimiento de los profesores, padres y alumnxs del proceso de enseñanza-aprendizaje y la creación de (266) cargos de coordinadores de curso para la escuela secundaria, cargo regulado en el Artículo n° 113 de la Ley Provincial de Educación 9870 sancionada el 15 de diciembre de 2010 (Bocchio, 2016a: 225).

Lo expuesto evidencia un conjunto de acciones por parte del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba que sintonizan con las resoluciones del Consejo Federal de Educación. En la escuela secundaria en análisis confluyeron las políticas educativas citadas: el PMI, la promoción de año escolar de alumnxs que adeudan tres materias y, además, la escuela posee el cargo de coordinador de curso.

En resumidas cuentas, el equipo directivo junto al gabinete psicopedagógico y la coordinadora de curso construyeron «un rompecabeza de políticas educativas» a modo de estrategia que implicaba usar el espacio de tutoría, donde el trabajo de los docentes era financiado por el PMI, para el «recursado» de la tercer materia con la que el alumno había promocionado de año, de modo tal que el alumno tuviera el acompañamiento docente necesario para realizar los trabajos prácticos evaluables. De ese modo explica el director cómo eran distribuidas las horas de tutoría:

Nosotros tenemos 24 horas asignadas a los espacios de tutorías. Nosotros la manejamos así: 12 horas para el turno tarde y 12 horas para el turno mañana. Esas 12 horas las dividimos en 4 disciplinas: 3 matemática, 3 lengua, 3 ciencias naturales y 3 de sociales por turno (Director, abril de 2015).

Desde luego el docente tutor también estaba disponible para apoyar a aquellos alumnxs que presentaran dificultades en las diferentes materias a lo largo del año escolar. En la voz del director la tutoría es una de las estrategias principales para mejorar el rendimiento de los alumnxs, de este modo lo refería:

Buscándole la vuelta con el vice y la coordinadora de curso, y este va ser el segundo año que lo implementamos, lo que hacemos con los chicxs que pasan con tres previas es que elijan una materia de las que haya espacio de tutoría en la escuela y que hagan un recursado. Es decir, que no vengan solo a entregar el trabajo práctico. Como tienen que firmar un acta de compromiso, lo que hicimos fue modificar un poquito el texto sin salirnos de lo determinado, pero agregando que el alumno y su tutor se comprometen a asistir durante todo el año al espacio de tutoría y cumplir con los seis trabajos prácticos (Director, abril de 2015).

La tutoría estuvo vigente desde el año 2013 y durante el año 2015 (en que se inició el trabajo de campo de esta investigación) fue posible reconocer que ese espacio formaba parte del cotidiano escolar, era un espacio institucionalizado, principalmente por los alumnxs. Sin embargo, en lo que parece una «crónica de una muerte anunciada», en el mes de junio de 2016, a días del inicio de las vacaciones de invierno, el director relataba de este modo la situación de las tutorías:

De tutoría perdimos abril, y yo pensé, bueno, principio de mayo arrancará, tenemos medio mes para organizarnos. Bueno, cinco o seis clases sirven para el que tiene una sola materia previa; ahora, si estamos hablando de matemática, una o dos matemáticas, ya la tutoría pierde sentido, es solo papeleo para el Ministerio. No les interesa nada. Me mandaron a pedir de un día para el otro que dé de alta de nuevo a todos los tutores. ¿Sabés el

trabajo que es eso? Todo porque ellos cambian la gente y no tienen registros. Yo no iba a hacer ese trabajo a semanas de arrancar las vacaciones, si al chico la tutoría no le iba a servir (Director, junio de 2016).

Durante el segundo semestre de 2016 el desarrollo de las tutorías fue intermitente y finalmente en 2017 no inició. Los contratos de los docentes no fueron renovados y ese espacio donde se trabajaba con los alumnxs que más lo necesitaban quedó vacío. De esto modo lo manifiesta:

Del PMI no hubo noticias y los chicxs lo piden; lo que estamos haciendo es usar las horas institucionales que tienen los docentes para cubrir los casos más urgentes, sobre todo en matemática. Pero no es fácil, en los horarios que los docentes pueden los chicxs están en clases (Director, mayo de 2017).

Ante la coyuntura que atraviesa el PMI (regulación nacional) y el proyecto de tutorías escolares para el recursado de la tercer materia (regulación local), «buscarle la vuelta» (recuperando las palabras ya citadas del director) a las políticas educativas y sus vaivenes ya forma parte del trabajo cotidiano de estos docentes. Mientras tanto, en la última jornada nacional de capacitación docente en el marco del Programa Nacional Nuestra Escuela (jueves 1 de junio de 2017), cuya temática era «el aula heterogénea», una profesora de Historia transmite a sus colegas la experiencia de una actividad desarrollada en el marco del acuerdo de convivencia con los alumnxs de segundo año:

Bueno, me pidieron que haga una actividad distinta, de encuentro con los chicxs de segundo porque todos los profes estábamos teniendo muchos problemas y malas notas, los alumnxs me eligieron para tutora, cosa que me sorprendió (risas). Nos sentamos con los equipos de mate a charlar, ¡un silencio había! Les pregunté qué les pasaba, me dijeron que sienten que se han quedado solos, que les faltan las tutorías (Profesora de Historia, junio de 2017).

El rompecabezas de políticas educativas que armó la escuela se transformó en una estrategia central para mejorar los niveles de promoción y reten-

ción escolar. Queda en evidencia que el tiempo que le llevó a esta escuela construir y legitimar junto a los alumnxs el espacio de tutoría no es tiempo que tienen los hacedores de políticas o que las imaginan (Ball *et al.*, 2012). El PMI se inició formalmente en el año 2009, en el 2013 la escuela inicia el desarrollo de las tutorías en articulación con la «tercer materia» y para mediados de 2016, cuando la tutoría parecía ya formar parte del cotidiano escolar, acontece que los «deshacedores» de políticas deciden interrumpir el financiamiento. Lo cierto es que, más allá de que están procurando «darle la vuelta», los alumnxs de segundo año, que son muchxs y que aún no se acomodan al formato de la escuela secundaria, lo están sufriendo.

Peregrinar al Ministerio de Educación para gestionar más aulas

Como ya fue referido, la escuela cuenta con un edificio nuevo; sin embargo, el crecimiento de la matrícula y la demanda de inscripción por parte de las familias de la zona han promovido que diversos ambientes de la escuela como la sala de video y la sala de computación se transformen en aulas destinadas exclusivamente al dictado de clases. Esta situación promovió el inicio de un largo «peregrinar» del director al Ministerio de Educación, en vistas de que el tamaño del edificio acompañe el crecimiento de la matrícula. De esto modo lo refiere el director al inicio del ciclo lectivo 2016:

Seguimos con la deuda de aulas por parte del Ministerio, está todo presentado. Pedimos tres aulas, tenemos que recuperar la sala de informática, la sala de video y un aula más para los contra turnos, todos los días hay contra turnos y nos falta espacio. Tampoco puedo poner el grito en el cielo, yo sé que hay escuelas que se caen, pero nos hace falta un tercero más, son muchos alumnxs, tenemos dos y es difícil. Ya en cuarto los chicxs son más grandes, el grupo cambia, hay otra maduración, ahora no tenemos espacio (Director, marzo de 2016).

Los directivos y docentes, si bien reivindican esta petición, también reconocen que hay escuelas que atraviesan necesidades en materia de infraes-

estructura más graves. Como parte de algo que parece transformarse en una especie de competencia por quien merece la mejora, y una suerte de sentimiento de culpa que se experimenta por reclamar cuando otros están peor. La realidad muestra que está faltando algo muy básico para que la enseñanza y el aprendizaje acontezcan: las aulas. Será que los agentes ministeriales no se preguntan ¿dónde meten las escuelas a tantos pibes? ¿Será que no ven en las puertas de las escuelas los carteles que informan «No hay vacantes para primer, segundo y tercer año»?

En la reducción de la cantidad de alumnx por curso se concibe la posibilidad de desarrollar un mejor trabajo pedagógico con los alumnx. De hecho, la tutoría (mencionada en el apartado anterior) y calificada por el equipo docente como una acción exitosa parece estar asociada a la cantidad de alumnx que concurren a este espacio, y a la capacidad de respuesta –por parte del docente– a las demandas del alumnx de un modo diferenciado. La transición de segundo para tercer año y de tercero a cuarto es el momento en el que esta escuela –y también las estadísticas a nivel nacional– registra los mayores índices de repitencia y deserción escolar.

La prolongación en el tiempo de la espera condujo a que, con los escasos recursos económicos que la cooperadora escolar consigue recabar, se construya un aula con durlock en un espacio que antes era un pasillo. La autogestión es promovida bajo la figura de cooperadora escolar, que aparece como el agente local capaz de remediar la escena para transformar a un pasillo en aula.

Felizmente y después de tanto peregrinar, las aulas están siendo construidas, los cargos docentes ya fueron creados y mientras tanto los alumnx tienen clases en un salón de usos múltiples. El inicio de la obra en la escuela fue vivido con gran entusiasmo:

Yo sabía que iba a llegar, los resultados que estamos consiguiendo avalan nuestro trabajo, realmente lo merecemos. Si bien hay otras ciudades-barríos que tienen realidades sociales más difíciles, nosotros hacemos un gran trabajo (Director, abril de 2017).

Entre el mérito que supone ser una escuela que atiende a sectores vulnerabilizados y a pesar de ello obtiene buenos resultados opera la balanza

que regula las acciones que deciden emprender los directivos y docentes. Es una balanza guiada por una visión «calculadora y contable» sobre lo que hacen las escuelas, y se fundamenta en mecanismos de control a distancia del desempeño escolar (Carvalho, 2016). Control a distancia y autonomía decretada conviven en la ESO, pero también hay «algo más» sobre lo que reflexionaremos en el próximo apartado, hay «algo» que se metió en «el alma de estos docentes» (Willmott, 1993, en Ball, 2002) que los hace naturalizar que están en condiciones de demandar más aulas porque tienen buenos resultados.

REFLEXIONES FINALES

Afirmamos que la obligatoriedad por sí misma no garantiza, ni modifica las condiciones de escolarización que propician las dinámicas de exclusión de la ESO. Desde luego, esto no desmerece el valor del conjunto de regulaciones nacionales y provinciales que promovieron las condiciones normativas para el acceso a la educación de grupos sociales vulnerados; pero sí coloca en el centro del debate que la promoción de la ESO tal y como viene siendo planificada, desde las instancias centrales de gobierno, solo puede tener buenos resultados si consigue transformarse en una responsabilidad individual de cada escuela y sus sujetos. Como acontece en la escuela seleccionada.

A través de las líneas de análisis delimitadas procuramos mostrar que en las dinámicas de regulación local de las políticas educativas la autonomía escolar, traducida en un conjunto de prácticas de gestión, se constituye en un instrumento clave para que opere «libremente» la racionalidad del *management* aplicado a la gestión de lo público. Los efectos no declarados de este modo de regular las políticas para expandir la ESO se traducen en performance en términos de Ball (2002) o aficción (Ahmed, 2010) del trabajo docente. Concretamente hablamos de la redefinición del trabajo que docentes y directivos hacen. Como salidos de un libro de autoayuda, las escuelas y principalmente el director es invitado a devenir en gestor y responsable de la ESO de sectores vulnerados (Grinberg, 2009). La tensión entre control por resultados y autonomía escolar deviene en

producción de culpa (Zivin, 2016), manifestándose en el cotidiano escolar como regulación moral y compromiso social (Bocchio y Grinberg, 2017) para con la educación de una amplia población que nunca había pisado la escuela secundaria.

Entre la lucha por mejorar las condiciones de escolarización y el desfinanciamiento de algunas políticas de inclusión socioeducativa en la provincia de Córdoba se desplazan un conjunto de agentes del Estado, los ministeriales, la inspección zonal, el equipo directivo y docente. Cada cual libra sus estrategias; unos reduciendo el presupuesto educativo, otros acompañando los vaivenes de la política «poniendo la cara» en las escuelas y otros tantos «buscándole la vuelta». Mientras todo esto acontece, los alumnxs recién llegados a la escuela secundaria de esta ciudad-barrio buscaron y eligieron esta escuela (entre otras tantas escuelas por las que transitaron) (Bocchio, 2016a) porque allí son reconocidos como sujetos de derecho. Ojalá sean muchos más los alumnxs que encuentren su lugar en la escuela pública.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, S.
2012 *The Promise of Happiness*, Duke University Press, Durham/Londres.
- Ball, S.
2002 «Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica», en *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, vol. 2, nº 2 y 3, pp. 19-33.
- Ball, S. et al.
2011 «Taking Context Seriously: Towards Explaining Policy Enactments in the Secondary School», en *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 32, nº 4, pp. 585-596.
2012 *How schools Do Policy. Policy enactment in secondary schools*, Routledge, Nueva York.
- Barroso, J.
2005 *Políticas educativas e organização escolar*, Universidade Aberta, Lisboa.
2006 *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*, Educa, Lisboa.
- Bocchio, M.C.
2015 «Regulação de políticas educativas e sociais num Agrupamento de Escolas: a emergência de um Gabinete de Inclusão Cidadã em contexto de crise», en *Investigar em Educação*, 2ª Serie, nº 3, pp. 79-92.
2016 «El derecho a la educación secundaria obligatoria: políticas educativas y acciones concretas desde la dirección escolar. El caso de una escuela cordobesa», en La Serna C. (coord.), *Estado, Política pública y acción colectiva*, pp. 221-231.
2016a «Ichwählediese Schule: Einstellungen von Schülerinnenüber die in Córdoba, Argentinien», en Clement, U. y Olsener, V., *Was Macht Schule? Schule als gestalteter Raum. Fallbeispiele aus Argentinien*, Berlín, Alemania, pp. 209-220.
- Bocchio, M.C. y Grinberg, S.
2017 «¿Solo van a trabajar si reciben los fondos? Management, regulación moral y escuelas en la periferia metropolitana (Córdoba, Argentina)», en *Revista Éxitus*, Upofa. Disponible: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/315>>.
- Bocchio, M.C. y Lamfri, N.
2015 «Sentido(s) de la gestión autónoma en la escuela secundaria. Un análisis en contexto del Proyecto de Promoción de la Autonomía en la Escuela en Córdoba, Argentina», en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 69, nº 3, pp. 63-80.
- Carvalho, L.
2017 «Políticas educativas y gobierno escolar en Portugal», en Miranda, E. y Lamfri, N. (orgs.), *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, pp. 77-96.

Feldfeber, M. y Gluz, N.

- 2011 «Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo"», en *Educação & Sociedade*, vol. 32, n° 115, 339-356.

Fernandez Enguita, M.

- 2014 «Prefácio. A encruzilhada da instituição escolar», en Krawczyk, N. (org.), *Sociologia do Ensino Médio, Crítica ao economicismo na politica educacional*, Cortez Editora, San Pablo, pp 7-32.

Friedberg, E.

- 1995 *O poder e a regra, Dinâmicas da acção organizada*, Instituto Piaget, Lisboa.

Gentili, P.

- 2009 «Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)», en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 49, n° 1, pp. 19-57.

Grinberg, S.

- 2009 «Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección», en *Archivos de Ciencias de la Educación*, año 3, n° 3, pp. 81-98.

Krawczyk, N.

- 2014 *Sociologia do Ensino Médio, crítica ao economicismo na politica educacional*, Cortez Editora, San Pablo.

Martínez, M. y Maffrand, G.

- 2010 «Consideraciones de los Barrios Ciudades desde el enfoque urbano-ambiental». Mimeo. Disponible en <<http://blog.ucc.edu.ar/ssh/files/2014/10/BARRIOS-CIUDADES-ENFOQUE-URBANO-AMBIENTAL.pdf>>.

OEI (Organización de Estados Iberoamericanos)

- 2010 *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, OEI, Madrid. Disponible en: <<http://www.oei.es/historico/metas2021/libro.htm>>.

Miranda, E. y Lamfri, N.

- 2017 «La educación secundaria ante los desafíos de la obligatoriedad», en íd. (orgs.), *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela*, Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 19-44.

Perazza, R. (coord.)

- 2012 *Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Análisis de la política nacional*, Unicef, Buenos Aires. Disponible en: <<http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/05/UNICEF-Acerca-de-la-oblig-de-la-esc-secundaria-en-Arg.pdf>>.

Pinkasz, D.

- 2013 *Los Planes de Mejora Institucional de la Escuela Secundaria como herramienta de las políticas de inclusión educativa*, Informe de Final de consultoría, Buenos Aires.

Reynaud, J.

- 2003 «Réflexion I. Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe», en Terressac, G. (dir.), *Recherches. La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*, La Découverte, París, pp. 103-113.

Rockwell, E.

- 2011 *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Paidós, Buenos Aires.

Stake, R.

- 2007 *A arte da investigação com estudos de caso*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

Veiga-Neto, A.

- 2005 «Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão», en Machado, A.M. et al. (orgs.), *Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva*, Casa do Psicólogo, San Pablo, pp. 55-70.

Youdell, D.

- 2010 «Queer outings: uncomfortable stories about the subjects of post-structural school ethnography», en *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 23, n° 1, pp. 87-100.

Zivin, E.G.

- 2016 «Ante la ley: interrogación, interpelación y la producción de la culpa», en *Revista Iberoamericana*, n° 257, pp. 759-774.

DESAFÍOS QUE PLANTEAN LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN EL NIVEL SECUNDARIO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Bárbara Briscioli y Aldana Gisela Morrone

INTRODUCCIÓN

En este trabajo confluyen avances de dos investigaciones en curso, que nos permiten poner en consideración las políticas y prácticas de evaluación en el nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires y los desafíos que plantean para una educación inclusiva. Por una parte, la tesis doctoral en curso «De la normativa a la escuela: políticas públicas y trayectorias escolares de jóvenes vulnerabilizados».¹ Por otra parte, el PICT 2014-0898: «Transiciones educativas primaria/ secundaria y secundaria/ superior: trayectorias escolares y evaluación de aprendizajes», ambos proyectos bajo la dirección de Flavia Terigi, con sede en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).

El contexto de estos estudios es la expansión de la escuela secundaria en la Argentina y los procesos de incorporación, retención y expulsión de estudiantes que se producen en ese marco. La ampliación de la obligatoriedad escolar hasta la finalización de la escuela secundaria (Ley N° 26206), y las exigencias de escolarización que produce la Asignación Universal por Hijo (Decreto N° 1602/09), a los que se añadió posterior-

mente el Plan PROGRESAR (Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos, Decreto N° 84/2014), convergen en una situación de presión y de iniciativas sobre la escuela secundaria para que las/os adolescentes y jóvenes logren cumplimentar trayectorias educativas continuas y completas. Nos proponemos analizar las formas específicas que esta situación asume en la Región educativa N° 9 del conurbano bonaerense (constituida por los partidos de Malvinas Argentinas, San Miguel, Moreno y José C. Paz), área de referencia de la UNGS.

1. ANÁLISIS DEL MARCO NORMATIVO QUE REGULA EL TRÁNSITO POR LA ESCUELA SECUNDARIA DE LAS Y LOS ALUMNOS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Consideramos que a partir de la interacción de diferentes normativas, desde el Estado nacional se construyó un ideal de inclusión educativa que propone, por un lado, el completamiento de los doce años de escolaridad obligatoria y, por otro, enfatiza en la realización de este trayecto en los ritmos que prevén las trayectorias teóricas, debido a que la edad de finalización de cobro de la AUH es 18 años (Decreto N° 1602/09-Artículo 14 bis.). La articulación de estas dos normativas construye un

1. Tesista: Aldana Morrone. Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

marco específico para pensar la inclusión educativa y por tanto la inclusión social, ya que demarca una trayectoria escolar esperada que el Estado está dispuesto a sustentar económicamente (Morrone, 2016). Desde 2014, el plan PROGRESAR contempla el pago de una suma no contributiva mensual para los jóvenes de 18 a 24 años inclusive que decidan iniciar, retomar o completar sus estudios en cualquier nivel del sistema educativo; esta situación fomentaría la inclusión y retención de jóvenes con sobreedad acumulada. En la tesis referenciada, se considera que la interacción de políticas vinculadas a la escolaridad presenta un escenario privilegiado para pensar la inclusión y la posición del Estado al respecto (Morrone, 2016).

No se puede pensar la normativa educativa de la Provincia de Buenos Aires si no es comprendida en el marco de las leyes nacionales que definen la política nacional vinculada a educación secundaria, esto es así debido a las características que asume el gobierno de la educación en nuestro país que es de carácter federal. En el período que va de 2003 a 2010 se implementan en el nivel nacional cinco leyes específicas² y una ley marco, la Ley N° 26206 de Educación Nacional (2006), con un fuerte carácter simbólico por oponerse a uno de los emblemas de los años noventa con su Ley Federal de Educación.

Considerar la Ley Nacional de Educación como una ley marco implica que hay cuestiones vinculadas a la educación secundaria, de nuestro interés, que serán definidas posteriormente mediante resoluciones del Consejo Federal de Educación y de las propias normativas jurisdiccionales. Es en este marco normativo nacional, que delimitó las formas de interacción entre los Estados provinciales y nacional, que se encuadra el conjunto normativo que delimita la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

2. Las leyes específicas son consideradas aquí como aquellas que resuelven asuntos concretos para los cuales el marco legal vigente plantea impedimentos (Terigi, 2007). Estas son: la Ley N° 25864 de garantía de salario docente y 180 días de clase (2004), la Ley N° 25919 del Fondo Nacional de Incentivo Docente (2004), la Ley N° 26058 de Educación Técnica Profesional (2005), la Ley N° 26075 de Financiamiento Educativo (2006) y, por último, la Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral (2006).

Respecto a los sentidos que se le otorgan a la educación secundaria se destacan su valoración como institución destinada a la producción de conocimientos, a garantizar el derecho a enseñar y aprender, al fortalecimiento de la identidad y la ciudadanía, y a la preparación para el mundo del trabajo. Asimismo, la educación es considerada un bien público y un derecho personal y social que debe ser garantizado por el Estado nacional y provincial. En aquellas resoluciones que aluden a la implementación de planes y programas, se destaca la necesidad de la articulación entre los niveles de gestión y gobierno de la educación. Respecto a las problemáticas o situaciones que se pretende abordar, se resalta la necesidad de buscar nuevos formatos escolares que permitan garantizar la obligatoriedad del sistema, la permanencia de quienes asisten y su egreso; lo cual nos permite inferir que se reconocen los desafíos pendientes para alcanzar la «plena inclusión» (Terigi, 2008).

Para delimitar la secundaria en la Provincia de Buenos Aires hay una diversidad de normativas compuestas por leyes, instructivos, resoluciones y comunicaciones³ que fueron definiendo diferentes aspectos. Siendo nuestra pregunta por la inclusión educativa, haciendo foco en las trayectorias escolares, consideraremos para el análisis las normativas que tengan alguna definición vinculada a los itinerarios escolares de las y los estudiantes.

Como una síntesis posible podemos afirmar que tanto la Ley de Educación Secundaria de la Provincia N° 13668 (2007) como las resoluciones implementadas en el período apuntan a dotar de sentido y generar la nueva estructura de la escuela secundaria. Respecto a los objetivos de las normas podemos identificar aquellas que se proponen dar forma a la

3. Se tomó el listado de normativas vigentes según la página <ABC.gov.ar> en enero de 2016 siendo: 1 ley provincial, 1 instructivo, 18 resoluciones, 12 disposiciones y 21 comunicaciones. Entre otras, se analizaron con mayor profundidad, las siguientes Resoluciones: N° 4900 Centros de Estudiantes (2005), N° 1030/07 Creación extensiones y anexos de 3er ciclo en ESB o Polimodales (2007), N° 3186/07 Marco Legal de la Educación Secundaria (2007), N° 2415 Proyecto Terminalidad (2008) (es de la provincia y está en marcha desde 2003), N° 4122 FinEs y Vuelta a la Escuela (2008), N° 5099 Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (2008), N° 5170 Salas Maternales (2008), N° 587 Régimen Académico (2011) y N° 736 Ausentismo de alumnos (2012).

nueva escuela secundaria o las que pretenden apostar a la resolución de alguna problemática referida a la inclusión educativa o al tránsito por la escuela secundaria y a cumplimentar con la obligatoriedad del nivel.

Cabe destacar que la Provincia de Buenos Aires, por su concentración de alumnos, en 2015 representó el 35%⁴ de la matrícula de gestión estatal en la escuela secundaria de todo el país y, por lo mismo, los cambios de la estructura de la educación acarrearán infinidad de dificultades concretas en la práctica. En este sentido, creemos que es sumamente importante poder dar cuenta de la complejidad de niveles e interacciones de políticas que se concretan en las escuelas secundarias de la provincia. Programas como el de Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (Cesaj) presuponen la interacción entre las escuelas secundarias, organizaciones de la sociedad civil e instituciones de formación profesional. Proyectos como el de salas maternas implican la interacción entre escuelas secundarias e instituciones de nivel inicial. Programas como FinEs y Vuelta a la Escuela, presuponen la interacción entre diseños programáticos de escala nacional articulados y rediseñados para su implementación en la provincia con programas ya existentes. También en el período trabajado son implementados desde la órbita nacional el programa Conectar Igualdad y el Plan de Mejora institucional.⁵ Es en este complejo y denso entramado de políticas, expectativas y sentidos que se encuentran los y las alumnas transitando la escuela secundaria, y es con el objetivo de orientar su paso por esta, y con ese desafío, que estas políticas irrumpen en esta misma institución exigiendo la puesta en movimiento de múltiples actores.

Entre las resoluciones promulgadas, focalizaremos aquí en el Régimen Académico para la Educación Secundaria (Res. N° 587/ 2011), entendido como «un instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y las prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes», constituido por apartados vinculados a la Fundamentación, el Ingreso, la Asistencia y Puntualidad

de los estudiantes, la Evaluación, la Acreditación, Calificación y Promoción, la Movilidad y la Organización Pedagógico Institucional.

Por las características de la norma, podemos comprender que se contempló la falta de regulación respecto a las cuestiones cotidianas que definen el funcionamiento de la escuela secundaria en sentido amplio, por lo cual define un «conjunto de regulaciones que se proponen pautar, regular y organizar la tarea Institucional de la Escuela de Educación Secundaria». Al mismo tiempo tuvieron lugar algunos aspectos tendientes al acompañamiento de las trayectorias escolares: seguimiento institucional y consideraciones con respecto a las inasistencias y la comunicación a las/os alumnas/os y a las familias sobre los avances y/o dificultades de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Dado el objeto de la ponencia, se expresan las definiciones sobre evaluación previstas en este Régimen:

La evaluación es un acto con intencionalidad cuyas prácticas tienen efectos sobre las trayectorias de los estudiantes, que supone la formulación de un juicio de valor sobre un objeto determinado. Mediante la misma, se está frente a una construcción de carácter pedagógica por parte de quien realiza el proceso de evaluación, que debe interpelar sus propias prácticas en cuanto a qué enseña, cómo lo hace y si se corresponde con lo afectivamente enseñado. La evaluación es una acción global que debe comprenderse a la par del proceso de aprendizaje del estudiante y de una serie de instancias, que a modo de criterios y lineamientos político-pedagógicos se presentan a continuación (Res. N° 587/2011: 14).

2. LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN EL INICIO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

El PICT referenciado tiene por objetivo generar hipótesis sobre criterios y prácticas de evaluación, calificación y promoción en los distintos niveles educativos que puedan incidir en las discontinuidades que se registran en las transiciones escolares. Durante el segundo semestre de 2016, se llevó a cabo la primera etapa del trabajo de campo en los primeros años de

4. Elaboración propia a partir de los datos estadísticos publicados por la Diniee.

5. En la tesis de maestría referida (Morrone, 2016) se realizó un análisis exhaustivo de la normativa y el diseño programático nacional.

seis escuelas secundarias públicas de la Región N° 9; cuatro de ellas son escuelas secundarias comunes, y dos son escuelas técnicas. Se realizaron entrevistas a directivos de los establecimientos, jefes de departamentos y profesores de áreas centrales del currículo (Matemática, Práctica del Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales); se llevaron a cabo observaciones de instancias de evaluación y se solicitaron instrumentos de evaluación utilizados por cada profesor entrevistado. Por último, se tomaron encuestas a los estudiantes de los cursos de los profesores que participaron en la investigación, y entrevistas a algunos de ellos sobre la base de su desempeño en las evaluaciones observadas. Actualmente se está finalizando el trabajo de campo en el nivel primario y en los últimos años del nivel secundario, quedando para el año próximo el nivel superior.

La investigación parte de la hipótesis de que la exposición de los estudiantes que ingresan al nivel medio a un número mayor de requerimientos académicos y criterios de promoción constituye un elemento clave de esta transición (INEEd, 2015). Esta hipótesis es consistente con los resultados del PICT 2005-33531.⁶ El ingreso a la escuela secundaria, además del ajuste a regímenes de evaluación más recurrentes, implica adecuarse a estrategias de trabajo variadas,⁷ con el agravante de que las regulaciones de la cursada, entre ellas el régimen de evaluación, muchas veces no son explicitadas, por considerarse que los estudiantes deberían conocerlas por transmisión familiar, o descubrirlas por sí solos. Este descubrimiento debe suceder a toda velocidad, pues el régimen entraña «zonas de riesgo» (como los efectos de las primeras calificaciones bimestrales o trimestrales en la calificación global de una materia) que, si no se dominan a tiempo, colocan al estudiante rápidamente en situación comprometida (Baquero *et al.*, 2009).

6. «Escuela media y sectores vulnerables. Régimen académico y sentido de la experiencia escolar». Investigador responsable: Ricardo Baquero, con sede en la Universidad Nacional de Quilmes, ejecutado junto con la UNGS (2007-2010).

7. Cada profesor define criterios de evaluación generalmente ligados a las disciplinas que dicta, aunque también existe un gran margen de discrecionalidad en función de cómo califica; a qué aspectos le confiere importancia (por ejemplo, la participación en clase, el comportamiento) o no; qué instancias define promediar para la calificación final (por ejemplo, solo evaluaciones escritas, y/o trabajos prácticos u otras producciones) o no.

Sin embargo, la primera etapa del trabajo de campo realizado en el inicio de la escuela secundaria parece desmontar nuestra hipótesis de *invisibilización* de los sujetos que ingresan al nivel. Podría suponerse que la obligación de contar con «al menos tres calificaciones parciales» para la construcción de la calificación de cada período trimestral (Res. N° 587/11) traccionó para que haya un mayor seguimiento de las/os estudiantes. Ahora bien, surge como inquietud si se trata de seguimiento para brindar apoyos necesarios, o de seguimiento para control y cumplimiento administrativo. Asunto que será abordado en esta ponencia, para lo cual analizaremos cómo fue la «recepción» de esta normativa por parte de los docentes bajo análisis, y cómo opera en las prácticas de evaluación, para poner a consideración alguno de sus efectos en las trayectorias escolares.

2.1. Calificaciones trimestrales desde la perspectiva de los docentes

SOBRE EL TRABAJO DE CAMPO

Como parte del trabajo de campo realizado,⁸ en los primeros años de las 6 escuelas secundarias bajo estudio, contamos con material relevado de 24 docentes de las 4 áreas (Matemática, Práctica del Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) de la Región educativa N° 9.

Las actividades previstas con cada uno de los/as profesores fueron: la realización de una entrevista semiestructurada sobre sus criterios y propuestas para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, junto con un breve cuestionario sobre su trayectoria profesional; la observación de alguna instancia de evaluación sumativa y/o devolución de resultados; la solicitud de la planificación o el programa elaborado por cada profesor/a,

8. Durante 2016 el trabajo de campo fue realizado por las becarias Dra. Bárbara Briscioli (posdoctorado/Conicet) y Lic. Victoria Rio (doctorado/ANPCyT), quienes llevaron las tareas en dos escuelas cada una; y las investigadoras Dra. Carolina Scavino y Dra. Silvina Cimolai, quienes tomaron a su cargo una escuela cada una. Asimismo, se agradece su colaboración en las primeras sistematizaciones del material relevado.

así como de instrumentos utilizados en evaluaciones del año en curso o del anterior, y de ejemplos de evaluaciones realizadas por las y los estudiantes –preferentemente corregidas– para conversar sobre ellas en una charla posterior a la observación de la prueba.

Nos centraremos para este análisis en las entrevistas iniciales que realizamos a cada uno de ellas/os, en las cuales les consultábamos por su propuesta de evaluación con el objetivo de poder precisar sus criterios y decisiones en los diferentes momentos del proceso. En primer lugar, les consultamos a cada una/o sobre cómo organiza su propuesta de enseñanza en ese curso, y específicamente por cómo está pauta su propuesta de evaluación (momentos, criterios, etc.). En este marco se les preguntaba por la situación de los ingresantes al primer año. Luego, sobre las instancias de evaluación para conocer qué tipo de pruebas toman, qué evalúan, cómo y para qué; así como los criterios de calificación, la definición de la aprobación (o no) de cada prueba y sobre las correcciones de la misma y, si hubiera, sobre la instancia de devolución. También nos interesaba indagar en las decisiones acerca de los promedios de cada trimestre; y por último cómo organizan los períodos de orientación y apoyo, y las comisiones evaluadoras para intentar saber cómo finalmente deciden la aprobación (o no) de un/a alumna/o.

En este trabajo profundizaremos en cómo se construye la nota trimestral, es decir qué notas o calificaciones y aspectos se toman en consideración para hacerlo. Si bien estábamos anoticiados de que en el Régimen Académico de la Provincia de Buenos Aires, como se mencionó, está previsto que los estudiantes deben tener al menos tres notas por trimestre, lo consultábamos de modo abierto para ver cómo lo resolvía cada docente. Nos sorprendió que en todos los casos fueran ellas/os quienes aludían a que «tenés que poner tres notas», inclusive antes de que se lo preguntáramos. Por tanto, podríamos decir que se constata un apego a la normativa vigente, y al mismo tiempo, que varía la apropiación y puesta en acto de la misma.

SOBRE LAS PLANILLAS DE SEGUIMIENTO

Antes de avanzar con este detalle, debe considerarse que ya el *Manual de Procedimientos Institucionales de Educación Secundaria* de la Provincia

de Buenos Aires (2009) incluye una Planilla de Calificaciones en la cual se estipulan tres columnas para calificaciones parciales para cada trimestre; a saber: Evaluación escrita obligatoria, Desempeño global y Otras evaluaciones. En el caso del tercer trimestre se suma una columna para las Evaluaciones integradoras. Finalmente, debe consignarse una Calificación anual, hay columnas para el período de diciembre y otra para el de febrero/marzo, y por último para la calificación Final.

Ahora bien, en las escuelas en las que desarrollamos el trabajo de campo hay una variedad de registros, porque en cada una utilizan planillas de calificaciones diferentes. En uno de los casos, en vez de «Otras evaluaciones» utilizan una columna para «Aplicación de saberes». Como dato de interés, en una de las escuelas técnicas utilizan denominaciones similares (Evaluación escrita, trabajos prácticos y notas conceptuales) y, en la otra, hay tres columnas a completar pero que no contienen ningún encabezado. Por tanto, además de cómo se implementan y recrean a nivel institucional las planillas de calificaciones, en el trabajo de campo se volvió notorio la utilización «Planillas de seguimiento», que desde luego cada profesor/a utiliza con criterios y anotaciones propias.

Presentaremos aquí algunas descripciones de las planillas relevadas. En un caso, el docente utiliza dos columnas para volcar las notas de evaluaciones y, en otras, la asistencia clase a clase por mes, a lo que suma una de comportamiento no numérica (bien, etc.). En la misma escuela, otra docente computa las asistencias, una nota de evaluaciones, y en otra columna, de observaciones, figura la escuela de la cual proviene cada alumno/a; y en una hoja aparte tiene varias columnas por trimestre con notas numéricas (seis para el primero, y cuatro para el segundo). En otra escuela, un profesor consigna las asistencias, las calificaciones y los promedios en la misma planilla. Y otro docente utiliza las columnas para transcribir calificaciones en números e incluye otros números más pequeños alrededor de estos (en el mismo casillero), que guardan relación entre sí.

Por otra parte, en otra institución una docente consigna la asistencia clase por clase con signos más en algunos casos y luego tres columnas con nota numérica y el promedio por trimestre. También, otra profesora utiliza puntitos, palitos y rayas en diferentes columnas para valorar el desempeño de sus estudiantes, a cada uno de los cuales les atribuye una

escala y un sentido. En el caso de un docente de Ciencias Sociales consultado, refiere al «registro diario» de cada uno de los alumnos y su detalle:

Ausentes, los presentes, los (+), los (-)... Estos son trabajitos prácticos, estos símbolos acá. El ausente, los (-) los chicos con problemas, los (+) los nenes que están participando mucho. Es diario. Bueno. [...] Distintos colores, asueto, esto, bueno, el diagnóstico. Ves, estos son de diagnóstico. Las X es que respondieron todo. El circulito o la O es que no hicieron nada. Una sola barrita diagonal si hicieron algo. Esto también, cada profe, viste. Tengo en cuenta la cantidad de veces que vinieron o no vinieron. Quienes completaron o no completaron.

Pareciera quedar claro que el hecho de ir consignando información clase a clase sobre los desempeños y/o la conducta y tener previstas más de una columna para calificaciones habla de cierto afán de seguimiento de los/os estudiantes y de algún modo pareciera evitar la invisibilización de los mismos, como se mencionó. Si bien el análisis de las planillas debiera ser profundizado en futuras presentaciones, en lo que aquí se analiza, cuesta dilucidar si se trata meramente de un seguimiento, en términos de control; o si se asocia a una preocupación por acompañar los aprendizajes de cada estudiante. Para aproximarse a este asunto habría que, primero, intentar comprender qué definen los docentes al consignar en estas columnas y para qué, al tiempo que reconocer cómo expresan y argumentan las diferentes decisiones que van tomando en este proceso, como veremos a continuación.

LOS ASPECTOS CONSIDERADOS POR LOS DOCENTES EN LA DEFINICIÓN DE LA CALIFICACIÓN TRIMESTRAL

La pregunta por los aspectos que consideran para evaluar se traducía rápidamente en las tres notas, como se mencionó. Aunque conviene desahogar un poco esta cuestión: por una parte, las/os docentes⁹ mayormente

aluden a que tienen «más notas» que la de la evaluación escrita, pero las diferencias comienzan cuando se precisa a qué corresponden cada una de esas calificaciones. Por lo menos cinco docentes manifiestan que corrigen las actividades que se realizan «clase a clase».

Una profesora de Prácticas del Lenguaje comenta: «Ellos tienen tres notas, dos de evaluaciones, una a mediados del trimestre y otra al finalizar, y después todas las clases... toodas las clases les doy una ejercitación y ellos me la entregan. [...] Se las corrijo... clase a clase, y se las devuelvo. Y todo eso representa una nota para ellos». En este caso, el trabajo en clase representaría la «tercera nota». Cabe destacar la sobrecarga que supone en la tarea de las y los docentes llevarse cada vez las actividades, devolverlas corregidas e ir registrándolas en una planilla; considerando, en especial, la cantidad de cursos que suelen tener a cargo.

Algo similar realiza una docente de Ciencias Naturales. Sobre los Trabajos Prácticos explica:

Yo todo me lo llevo y todo cuenta para la nota del trimestre. [...] Todas las clases yo me llevo los trabajos de los chicos y a esos trabajos les pongo yo, los califico con Excelente, Aprobado +, Aprobado - o Incompleto. No le pongo Desaprobado, le pongo Incompleto. Y después, eso se va pasando en nota, por eso después se refleja en número. Pero yo trato de... Bueno Excelente se sabe que es un 10 entonces bueno...

En la misma línea, otra docente de Ciencias Naturales explica que pone «signos» para dar cuenta de las actividades que sus alumnos realizan clase por clase: «Puede ser que las terminen a las actividades, puede ser que estén en proceso. Entonces yo, cuando está más o menos terminada mi hora de cursada, yo voy mesa por mesa y veo si hicieron. Y si la entregan, ahí sí pongo la nota así nomás. Y si hicieron y no la terminaron, ahí también pongo un signo».

Otro docente de Ciencias Sociales afirma que la de la evaluación presencial «es la única nota, con número, que yo pongo». Luego, considera el trabajo en clase: «Lo corrijo en la clase y pongo bien, muy bien, regular, hacer, corregir, esa es la única nota. Después, el resto, yo pongo muy bien o bien o mal, de acuerdo a como esté». Y la conducta, hago «mucho hinc-

9. En este apartado y en los que siguen se sistematizan las voces de los docentes entrevistados de las cuatro escuelas secundarias comunes.

pié en el tema de la conducta, el tema de tratarse, ubicarse, dejar de lado la primaria...».

Aquí se suma otro aspecto que analizaremos en los siguientes párrafos, con relación a lo que se considera por «conducta» o «nota conceptual», que como veremos vuelve aún más difusa la posibilidad de argumentar su definición.

En contraposición a quienes dicen contar con muchas calificaciones para la definición del promedio trimestral, una docente de Ciencias Naturales alude a «la tercera nota» como algo que va definiendo en el proceso y una actividad que varía:

La tercer nota puede ser un trabajo práctico... que capaz que, ahora la tercer nota podría ser lo de hoy... que hicieron un informe de laboratorio, que me lo van a dar... me lo van a dar la clase que viene. En el tercer trimestre una nota podría ser la nota de la feria de ciencias... siempre hay algo para... o una actividad de laboratorio o un informe de laboratorio, lo que estudiaron y trabajaron para la feria de ciencias, una actividad, un trabajo práctico, algo.

Como aspecto general, debe decirse que la mitad de los docentes entrevistados requieren la «carpeta completa» como criterio de aprobación. Aunque algunas/os de ellas/os, en especial quienes hacen seguimientos de las actividades clase a clase, no la solicitan explícitamente por el tipo de registro que van llevando. Pero, en otros, queda en evidencia que solicitarla implica que deban «copiarla» de otros para poder presentarla.

Una docente de Ciencias Sociales que reconoce que «la nota de carpeta cuenta», explica que se fija que cada alumna/o «tenga las cosas que yo copio en clases y los trabajos que yo pido, ¿no? [...] Porque muchas veces hacen los trabajos y no copian lo del pizarrón. Entonces, bueno... el tema del orden de la carpeta. Pasa que por ahí no copian el día y tienen todas las hojas desordenadas por todos lados. Eso también lo tengo mucho en cuenta». Seguidamente explicitó que «si hay copia... les pongo menos nota», con relación a quienes no trabajan en el momento y deben pedir a sus compañeros la carpeta para copiar. Esta práctica se vuelve muy habitual en la cotidianeidad escolar y es referenciada tanto

por docentes como por estudiantes. En otro sitio (Briscioli, Cimolai y Scavino, 2017) hemos analizado cómo la construcción de la nota trimestral juega entre lo que se «ha aprendido» y lo que los estudiantes «han hecho» para aprender o para facilitar el trabajo en el aula.

Seguidamente, en los dichos de esta docente se abre la cuestión de las consideraciones particulares que se hacen con algunas/os estudiantes. Cuando le preguntamos, respondió:

Sí, sí, sí. Puede llegar a aprobar alguien con copia, pero no le pongo por ahí la misma nota que tenía el otro. Y vienen y te preguntan: ¿por qué profe? Pero si ella se sacó un Excelente. Sí, pero vos te copiaste de ella. Ella se sacó un Excelente y vos tenés un Aprobado. Y después en la nota va menos. Pero yo, siempre me pasa, me pongo firme a principio de trimestre y después, a fin de trimestre, recibo trabajos fuera de término. Siempre me pasa lo mismo. [Y los chicos] me han preguntado pero por qué... Bueno, pero él, es un arreglo con él. No les tengo por qué andar contando toda la situación del nene porque no tiene nada que ver. Es un arreglo con él. Con vos arreglé otra cosa. [...] Y lo aceptan. No doy demasiadas explicaciones, pero porque no soy quién para andar contando la vida del chico, ¿viste?

Como puede apreciarse, aparece en estos casos la sensación de «injusticia» entre los alumnos de un mismo grupo que muchas veces resulta difícil de argumentar para los docentes.

LA PONDERACIÓN DE LOS ASPECTOS CONSIDERADOS EN LA DEFINICIÓN DE LA CALIFICACIÓN TRIMESTRAL

Retomando el volcado de notas en las planillas, además de considerar qué consigan en cada caso, interesa considerar para qué sirven las notas con las que cuentan además de la/s de la/s prueba/s escrita/s.

En palabras de una profesora de Matemática, «no es solamente la evaluación escrita. Es la participación en clases. [...] tener la carpeta completa... Que a veces puede pasar, a veces me ha pasado que hay chicos

que están, viste, ahí en el 6, y la carpeta está completa. Entonces uno considera, digamos tenés una nota por escrito 6, una nota por la carpeta 8, un concepto 7, y aprueba». En este caso pareciera que ayuda a «subir», aunque cuando continúa, comenta que

... el concepto general del alumno que es la asistencia, hay chicos que se inundó todo y están acá. Y viste, la asistencia, que también es importante. Pero ellos se dan cuenta que la asistencia es importante porque si vos te perdiste una clase de Matemática, y retomar se hace muy difícil. Es difícil para nosotros como profes. En Historia decís, bueno, hicimos desde acá, los fenicios y los persas, ¿no? En cambio, en matemática, al ser un procedimiento, el que no viene tres clases, o tenés que buscar ayuda extra o yo me vuelvo a mi casa. Tenés que explicar pero, bueno, son situaciones. La asistencia es importante.

Las demás docentes de Matemática (tres de las cuatro entrevistadas) también acuerdan con la importancia de la «presencia en clase» para poder aprobar. En este punto, debe advertirse que quienes más inasistencias tienen –por los motivos que fuera– serán quienes seguramente tengan mayores dificultades para sostener la escolaridad, aprender, etc., por lo cual este criterio iría en detrimento de los alumnos en esta situación. En esta línea, un docente de Ciencias Sociales directamente considera que «los ausentes cuentan para bajar la nota», asumiendo que se trataría siempre de un hecho voluntario, y sin imaginar que se estaría vulnerando doblemente el derecho a la educación.

Como anunciaba el docente de Ciencias Sociales sobre la conducta y la importancia de «adquirir hábitos» en el ingreso a la educación secundaria, son varios los docentes que consideran este criterio en la ponderación de la calificación trimestral. En esta línea, una profesora de Ciencias Naturales reconoce como central «lo actitudinal», en tanto «sirve para ajustar»:

A mí me gusta que el alumno esté en la clase. Esa es la nota. La nota principal mía es la nota actitudinal. [...] ¿Cómo lo armo el actitudinal? Que el chico tome notas, que preste atención a la clase. [...] Eso, yo voy mirando,

lo que ellos van tomando nota. En la carpeta o en el cuaderno. Y yo, con eso, lo tengo anotado ahí, como... o sea lo pongo, como una nota importante, del actitudinal. Porque es una nota, para mí, importante. Definitoria, muchas veces.

Otra docente de Ciencias Naturales, directamente declara que el «mal comportamiento» baja puntos. Concretamente cuando refiere a qué cuestiones considera además de las evaluaciones escritas, comentó:

La participación a la hora de cerrar una nota, la participación de ellos y la motivación, por ahí, es también crucial... También el comportamiento, porque es una forma de poner uno de los criterios de convivencia. El comportamiento, que por ahí hay personas que trabajan muy muy bien, pero yo es una forma de congeniar, ¿no? Decir, bueno, yo te bajé un punto porque la verdad es que no aportás y no ayudás a que sea una clase que... que yo pueda dar clases. Interrumpirme las clases, molestar al compañero... Pero son muy capaces. Hay chicos que son muy capaces pero tienen este mal comportamiento que influye... Porque es una forma de congeniar que, por ahí, se descuenta que no está bien lo que hace. A pesar de que son personas muy inteligentes los chicos.

Estos relatos nos llevan hacia uno de los aspectos más controversiales, intentar comprender qué supone el «desempeño global» para cada docente, por las dificultades mismas de intentar operacionalizarlo. Una profesora de Matemática comenta:

Yo armo así las notas. Son 3 notas que yo voy a sacar de todo lo que se evaluó. Una nota de trabajos prácticos, una nota de evaluación y una nota de desempeño global. ¿Qué entra dentro de ese desempeño global? La participación en clases, la asistencia... Porque, por ejemplo, me puede pasar que tengo un chico muy bueno en Matemáticas que lo expliqué y ya lo entendió, pero tenés otro que no. Pero ese chico viene y te trae los ejercicios y te los hizo y te los entregó. Y eso también forma parte de una nota de desempeño global, ¿sí? [...] en referencia a la planilla de seguimiento] yo acá desde el primer trimestre, yo tomo la asistencia

del primer trimestre con los distintos trabajos. Este es todo del primer trimestre. Después tengo del segundo con todo, viste, porque nosotros tenemos que ver también la presencia... ¿Ves?, esto para mí forma parte del desempeño global.

Una profesora de Ciencias Sociales señala que por lo general cuenta con las siguientes notas: una prueba individual, una prueba de a dos, un trabajo práctico en el aula grupal, y otra que corresponde al seguimiento de la tarea y la participación... y que hace una nota global: «No saco una nota así, como hay algunos que ponen un punto, una evaluación para cada actividad. Yo hago una nota global [...] Hago una nota global y después a la hora de cerrar los promedios también tengo en cuenta lo que hicieron o no durante el trimestre, siempre». Pero, cuando se le consulta específicamente acerca de cómo construye los promedios, afirma: «*Mágicamente*», entre risas. Y agrega:

Sí, menos de 6... a ver, si tuvo... la diferencia, como les digo a ellos, entre un 6 y un 7, es que con uno aprobás y con otro no aprobás. De qué me vale ponerte un 4, un 5 o un 6, si en definitiva es un número y el hecho es el mismo, no estás aprobando. [...] Entonces, le pongo un 6 para que tenga la posibilidad, si quiere, si tiene voluntad de prender el motor, de sacarse un 7 y un 8, o un 8 y un 7. Y, bueno, aquel que no hizo nada, sí le pongo un 5. Y es una nota global.

Como puede vislumbrarse, si bien la docente argumenta sus definiciones, hay un resto difuso en su relato. En otro caso, también aparecen definiciones arbitrarias, cuando una docente de Prácticas del Lenguaje (PDL) comenta:

Sí, generalmente en el trimestre trato de repetir las notas. O sea, si tiene un 8 en el trimestre, bueno las otras notas, viste, que te ponen desempeño global... trato de repetir la misma nota. [...] Porque por ahí la nota era una incoherencia. Ponerle un 10 en aprendizaje y un 1 en conducta, y después la nota... Por eso, más que nada para... pero yo ya sé más o menos cómo se porta cada uno...

En el otro extremo una profesora de Matemática relata el momento de cierre de trimestre, en el cual comunica y argumenta frente a sus estudiantes las decisiones que ha tomado:

Las evaluaciones... que yo, en realidad, tomo a veces dos evaluaciones, y hago un promedio de las dos. Y les suelo poner nota de concepto. Que la nota de concepto, yo siempre les aclaro y se los digo. Lo que tengo yo es que, cuando yo llamo, cierro la nota, yo los llamo personalmente. No les doy la nota, ni se las escribo en el cuaderno o se las leo en voz alta. Yo llamo de a dos. Porque uno, me sirve de testigo al otro. Porque los chicos de primero son muy particulares con sus padres. Y yo los siento a los dos y les comento. Les digo: «Mirá, a mí me parece que te falta trabajar». O, todo lo contrario: «Que vos trabajás muy bien. Que participás». Le digo: «Te pongo nota de concepto, nueve o diez». Les digo la nota. Y les digo qué nota les queda de los promedios que yo tengo. Y le digo: «Sumamos y dividimos, da tanto». A cada uno. Me tomo el trabajo, uno por uno, de decirles eso. A muchos... me sirve. Porque, por ahí, los convengo que empiecen a trabajar, que empiecen a participar, para pasar al pizarrón. Me sirve eso. Pero ellos saben clarito de dónde yo saco la nota. De hecho, más de una vez, tengo la calculadora en la mesa y le digo: «Sacá vos, tu promedio». Pero se los aclaro.

Y, para precisar, se le consultó cómo construye esa nota de concepto, y comentó:

Registro las notas. Tengo un registro de llamadas de atención. Registro, a veces, algunas cuestiones en particular, para pedirle a alguno de los alumnos. [...] Tengo mi agenda, donde voy agendando. Que a veces les digo a ellos que anoten sus cuestiones. Esta es mi agenda, ¿ves? Tengo mis anotaciones, pongo la fecha de la evaluación... Tengo todas las evaluaciones acá, con colorcito. Todas las evaluaciones... Los criterios de evaluación, que se los doy a los chicos, también los tengo yo. Tomo lista todas las clases. Todas, todas las clases. Tengo cuaderno donde tomo anotaciones de buenas cuestiones. Esta es la hoja que ellos me dan el primer día, donde a veces anoto algunas cuestiones. Para saber de qué escuela viene cada

uno. Tengo mis anotaciones de algunas cuestiones de los chicos, y si hago citas con los padres de cada curso. Y, a veces, tengo anotaciones por separado. Como por ejemplo esta: que fui corrigiendo trabajos y a los que les puse la nota, a los que le faltaba completar, los que me falta rehacer. Que se los devuelvo, para tener un control, que ellos me lo devuelvan, lo que yo les estoy pidiendo.

Como se ha intentado mostrar, resulta de interés lo que se considera y cómo se ponderan los diferentes aspectos en cada caso; así como, luego, el pasaje de esa información a la planilla de la escuela, con las necesarias «conversiones» o ajustes que deben hacerse.

Para continuar con las definiciones que ocurren en el momento del cierre de cada trimestre, sumamos la perspectiva de un docente de Ciencias Sociales que da cuenta de la complejidad que requiere la tarea. Sobre el momento de la construcción de los promedios de cada trimestre, dijo:

Ay... es muy difícil, trato de... y es muy difícil la construcción. Evalúo el instrumento escrito, evalúo el desempeño del pibe en clase, evalúo la respuesta del chico, es decir que, qué respuesta, el ida y vuelta con el docente. Y cada pibe es un mundo y, si tenés treinta pibes, son treinta formas de evaluar o considerar a cada chico en particular, al menos como yo evalúo, es muy difícil para mí. [...] Voy armando un combo. [...] Una, el desempeño áulico, fundamental. Y la otra es a partir del compromiso del pibe con la disciplina, con la materia. Yo no doy recuperatorio. La evaluación es una, te preparás para la evaluación. Después, más no se recupera [...] porque, muchas veces, el chico viene con una dinámica de «no lo hago ahora pero después lo recupero y entonces lo hago y no me preocupo». Y el tema es que el chico adquiera conciencia, adquiera responsabilidad. Y la mayoría se da cuenta de que hay que hacer las cosas.

Retomando la última idea sobre lo que los estudiantes hacen y/o debieran hacer en relación con sus calificaciones, sumamos otros aspectos interesantes que aparecen en el momento del cierre. Una docente de Ciencias Naturales dice:

Yo evalúo todo lo que sea actividad áulica y actividad de tareas, investigativas, etc., y le pongo nota a todo. Todo eso se toma y se hace un promedio. Y eso se promedia con las distintas evaluaciones. Pero, ojo, no es que promedio las pruebas con los trabajos. Porque sino el chico, qué pasa, me hace todos los trabajos bien, me cumplimenta bien con esa parte. Y, por ahí, la puede resolver, porque les doy actividades accesibles muchas veces y, bueno. *Tampoco quiero que me especulen* con decir «bueno, yo hago los trabajos, y para la prueba no estudio porque, total, ya hice todos los trabajos bien». No. Hago un promedio, con los trabajos. Y eso, lo promedio con las notas. Entonces, el chico tiene que estudiar para las pruebas.

Como queda claro en el extracto, toda tendencia al acompañamiento del proceso es rápidamente leída como una «facilitación», y ante el riesgo de que los alumnos saquen algún provecho de eso, debe mediar con criterios o acciones que no hagan perder cierto rigor en el cumplimiento de las tareas; inclusive, por encima de los logros de aprendizaje.

Todo lo expuesto en este apartado invita a reflexionar sobre los criterios de evaluación y las definiciones de aprobación (o no) de cada trimestre, así como el modo en que los docentes las realizan y argumentan. Retomando el tema de interés, estas definiciones van tejiendo la trama de las trayectorias escolares de las y los estudiantes, por lo cual guardan una relación directa con la inclusión educativa. De este modo, lo que se intentó evidenciar es que cada una/o de las/os profesores establecen criterios propios acerca de cómo construir las tres calificaciones solicitadas; que mayormente la calificación reúne una serie de elementos que exceden la construcción y el dominio de los objetos de conocimiento, y que inclusive en algunos casos resulta complejo dilucidar los diversos aspectos que se conjugan para su definición.

Conviene referenciar aquí la noción de «apreciaciones personales del profesor» (Camilloni, s/f) a sabiendas de que, a la hora de calificar, los docentes recurren a juicios estimativos que presentan «mayor valor predictivo que las calificaciones obtenidas por medio de instrumentos objetivos». Es decir, que estas definiciones –mediadas por aspectos subjetivos– «tienden a sobreestimar los logros de los alumnos débiles y a subestimar los de los más capaces». Esta concepción refuerza la idea de

que los criterios utilizados «varían considerablemente de escuela en escuela» (Camilloni, s/f).

Como aspecto transversal, y para complejizar el análisis, sumamos la cuestión de la rotación de los docentes. En nuestro trabajo de campo sucedió al menos en tres casos, lo cual implica una modificación en los criterios de evaluación. Esto queda explicitado en palabras de una docente de Prácticas del Lenguaje:

Me ha pasado que la profesora me ha entregado ahora las notas porque yo, con ellos, voy a cerrar hoy notas por primera vez. Me entregó notas, uno tiene un 10 y yo miro, y de los trabajos que yo pedí no me entregó ninguno [...] Entonces yo seguramente no le voy a poner el 10 que la otra profesora contó. Porque conmigo se portan de otra forma, no me entregaron los trabajos... Igual, este mes ha sido muy, viste, con el tema de los paros, los días de lluvia, ha sido dispar el tema.

En un sentido más amplio, los lineamientos de política educativa tendientes a la inclusión educativa y a cumplimentar con la obligatoriedad de la escuela secundaria parecieran quedar librados a los juicios que emite cada docente. Para corrernos de la mirada individual, proponemos la categoría de «fondos de conocimiento» (Moll y Greenberg, 1990, citado en Terigi, 2016). Es una categoría que la psicología sociocultural ha propuesto para estudiar los aspectos cognitivos de distintas comunidades; en particular, los conocimientos imbuidos en las prácticas de un entorno sociocultural. En esta línea, proponemos pensarnos a nosotros, los docentes, como comunidades de práctica con nuestros propios fondos de conocimiento.¹⁰ Pensarnos como comunidad profesional que comparte saberes, desde los cuales intervenimos en el desarrollo de los sujetos y sus aprendizajes, abre a la posibilidad de considerar las recepciones que hacemos de la normativa, por ejemplo; pero también a reconocernos en los discursos y prácticas que circulan para intentar comprenderlos en una trama institucional, en los diferentes niveles de gestión.

10. Esta elaboración es tomada de Terigi (2016).

3. REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN EL NIVEL SECUNDARIO CON MIRAS HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En el trabajo se sistematizaron aspectos de las prácticas de evaluación en primer año de la educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires, en particular la definición de la calificación trimestral –un aspecto íntimamente relacionado con las trayectorias de las/os alumnas/os por el nivel–. Como cuestión general, se asume que la evaluación está en el núcleo de las contradicciones del sistema educativo. La complejidad del problema radica en la articulación de las lógicas de la selección y de la formación, del reconocimiento y la negación de las desigualdades (Perrenoud, 2008). Por tanto, su consideración entra en tensión con las pretensiones de una educación inclusiva, aunque el marco normativo vigente postula la universalización de la educación secundaria.

En este escenario, se reconoce un proceso de masificación inconclusa del nivel, en tanto las políticas implementadas optaron por dejar relativamente intacta la matriz organizacional y, por lo mismo, tienen bajo impacto o las posibilidades de que lo tengan quedan libradas a lo que suceda en cada institución escolar (Terigi *et al.*, 2013).

De todos modos, la introducción en el Régimen Académico de la consideración de las tres calificaciones por trimestre analizada da cuenta de algunos avances tendientes al acompañamiento de las trayectorias de las y los estudiantes. Aunque, como se ha puesto de manifiesto, algunos pre-conceptos sobre lo que «un alumno debiera saber» o «cómo debiera comportarse» que circulan en las instituciones escolares operan en muchos casos reforzando situaciones de dificultades de aprendizaje y/o de exclusión preexistentes.

Si bien excede el análisis presentado en este trabajo, conviene recuperar las explicaciones de las y los docentes sobre cómo las decisiones para el cierre de trimestre varían de acuerdo al momento del año. Resulta ilustrativo el tratamiento especial de las calificaciones en el primer trimestre (se asignan calificaciones un poco más altas que las que corresponderían para «no desanimar»); aunque son reconocidas como «ficticias» para la institución y son comunicadas de este modo a los/as alumnos/as y a sus

familias. En este sentido, hay un punto, aún bajo análisis y difícil de dilucidar, en el cual los docentes «no pueden hacer nada más», siguiendo con el ejemplo, en la definición de la calificación del segundo trimestre. Mucho podría fundamentarse en las condiciones de escolarización estándar que atentan contra las posibilidades de, entre otros asuntos, seguir trayectos personalizados para uno o más alumnos que no han adquirido ciertas habilidades básicas en la escuela primaria y/o reponer lo enseñado en casos de inasistencias reiteradas. No obstante, también hay supuestos más difíciles de remover en la relación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación, como pudo apreciarse, y como continuaremos analizando.

Finalmente, las reflexiones que surgen de estos análisis en torno a los desafíos de la educación inclusiva permiten anunciar que de diversos modos se va instalando una «consciencia de inclusión» en las instituciones escolares de nivel secundario. Resta ahora avanzar en el camino de su concreción, ya sea removiendo los ideales de escuela y alumnos que nos atraviesan y/o construyendo los saberes pedagógicos y didácticos necesarios, a la vez que abriendo espacios de discusiones y acuerdos institucionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. *et al.*
 2009 «Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana Buenos Aires», en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Monográfico «Abandono y deserción en la educación iberoamericana», vol. 7, n° 4, octubre, pp. 292-319.
- Briscioli, B.; Cimolai, S. y Scavino, C.
 2017 «La evaluación de los aprendizajes: reflexiones sobre la certificación y la definición de la calificación trimestral en torno a tres casos de primer año de la secundaria en el área de Prácticas del Lenguaje», X Jornadas de Investigación en Educación, Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Camilloni, A.
 s/f «Las apreciaciones personales del profesor», sin publicar.
- INEED (Instituto Nacional de Evaluación Educativa)
 2015 *Evaluación y tránsito educativo. Estudio de propuestas de evaluación en las aulas de educación primaria y media en Uruguay. Resumen ejecutivo*, INEE, Montevideo.
- Morrone, A.
 2016 «Inclusión social e inclusión educativa. Los desafíos de la universalización de la escuela secundaria en el período 2003-2010», tesis de maestría, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Perrenoud, Ph.
 2008 *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Colihue, Buenos Aires.
- Terigi, F.
 2007 «Estructura del sistema, obligatoriedad y currículum. Desafíos ante la desigualdad y la fragmentación», en AAVV, *La educación en debate: desafíos para una nueva Ley*, Memorias de las Jornadas de Reflexión Pública homónimas, Universidad Nacional de Córdoba.
 2008 «Los desafíos que plantean las trayectorias escolares», en Dussel, I. *et al.*, *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*, Santillana, Buenos Aires, pp. 161-178.
 2016 «Enseñar en proyectos socioeducativos: trayectorias escolares y trayectorias educativas. Clase 3», dentro del postítulo Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Terigi, F. *et al.*
 2013 «La educación secundaria obligatoria en Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala», en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n° 33, pp. 27-46.

LA INCLUSIÓN SOCIAL EN EL CASO DE LAS POLÍTICAS DE TRANSFERENCIA CONDICIONADA Y LA EDUCACIÓN

María del Carmen Feijó

I. INTRODUCCIÓN

Las políticas de transferencia condicionada (PTC) son la innovación más generalizada en la región desde algo más de los últimos veinte años y atienden una población estimada de alrededor de 132 millones de personas que constituyen aproximadamente la quinta parte del total de la población de América Latina y el Caribe. Con distintos orígenes políticos e ideológicos y aplicadas por gobiernos de distintas tendencias, tienen por objetivo transferir recursos monetarios a los hogares pobres que han sufrido tanto la insuficiencia de los viejos esquemas de las políticas de bienestar incompletas que se aplicaron en la región como el resultado de las políticas de ajuste neoliberal. Su característica común es que se consideran armas efectivas para luchar contra los problemas de inclusión social que esas políticas generaron. En este sentido, el término inclusión se entiende como un proceso social de integración o reintegración de poblaciones excluidas por su falta de acceso a trabajo y empleo, servicios públicos y fenómenos de segregación urbana que generan baja participación en el sistema social y se traducen en impactos subjetivos de deterioro de su autoestima (Cecchini y Atuesta, 2017).

Los programas se han convertido en bases de información gigantes que ponen en el centro del debate el tema del derecho al acceso a la

información que generan en su implementación tanto como el hecho de constituir, si fueran accesibles, mecanismos de control por parte de la ciudadanía, de espacios de participación colectiva de los perceptores en el mejoramiento del diseño de los mismos y de habilitación de la comunidad académica para producir conocimiento sobre ellos.

Aunque todos los PTC comparten un marco de diseño común, son heterogéneos en términos de su cobertura, monto de prestación, operatoria, criterios de elegibilidad y definición de derechos. Pero por sobre las innovaciones que los programas han experimentado a lo largo de estos años, siguen compartiendo la característica de que el acceso a los mismos se realiza por vía no contributiva y por el hecho de que requieren de los beneficiarios el cumplimiento de ciertos comportamientos denominados condicionalidades. A su vez, y seguramente como resultado de los contextos políticos en los que fueron diseñados e implementados, todos enuncian el objetivo de la inclusión como uno de sus componentes estratégicos.

Este artículo analiza el camino transitado por el programa argentino Asignación Universal por Hijo (AUH), en términos de los condicionamientos operativos que surgen de sus modelos de implementación y el tipo de sinergias que esos *modus operandi* generan para promover acciones integrales de superación de la pobreza e inclusión. El foco del trabajo está puesto en los obstáculos existentes para el tratamiento de las

dimensiones educativas, que surgen tanto de aspectos propios del diseño como de los resultados difundidos sobre la evolución de la matrícula, para interrogarse sobre la capacidad de estos diseños para alcanzar el objetivo de la inclusión.

En este trabajo se presentan algunos interrogantes que surgen del caso argentino con el que se inició esta línea de investigación, para indagar sobre la forma en que la implementación de la política condiciona el alcance del objetivo de la inclusión.

II. EL TRATAMIENTO DE LAS CONDICIONALIDADES Y LA INCLUSIÓN

La característica de los PTC más recientes es el hecho de incluir entre sus premisas el concepto orientador de inclusión como parte del proceso de reducción de las desigualdades sociales y el acceso a derechos. Superador de los abordajes de pobreza por mecanismos de medición que identifican poblaciones carenciadas, el concepto pone en foco el perfil de la estructura social que se configura a partir de la existencia de esos problemas de privación. Continúa el debate iniciado con el concepto de «exclusión» incorporado por la sociología francesa como una forma de referirse a la población que había sido desatendida por las redes existentes. El término fue ganando popularidad porque pretendía superar las limitaciones de la idea de pobreza como rasgo de los individuos y fue ganando cierta ambigüedad en su uso. En los años noventa es promovido por la Unión Europea y así se mantiene en uso hasta el momento, especialmente a partir de la Cumbre de Lisboa.

Su contraparte, el término «inclusión», hace referencia a un concepto normativo que define un mínimo de bienestar (como, por ejemplo, un ingreso mínimo o la cobertura frente a determinados riesgos del mercado laboral) como derecho de todas las personas miembros de una comunidad. Así, las políticas de inclusión social corregirían los resultados negativos de las políticas neoliberales que pusieron en crisis los inacabados y desiguales Estados del bienestar vigentes en América Latina hasta mediados de la década de 1970 así como las insuficiencias históricas de

los mismos para alcanzar a toda la población. El concepto de inclusión se opone al de exclusión utilizado en forma dominante como sinónimo de pobreza.

El objetivo de alcanzar la inclusión reforzó la característica básica de los diseños de los PTC de ser no contributivos y condicionados. El debate sobre la pertinencia y sentido de la existencia de las condicionalidades como requisito de la transferencia monetaria los acompaña en su desarrollo desde su surgimiento. Dado que se conceptualizaban la pobreza y su reproducción por la existencia de déficits acumulados de capital humano, se consideraba que la incorporación de transferencias monetarias sería un incentivo para que las poblaciones vulnerables cumplieran con ciertos comportamientos, en relación con aspectos como salud y educación. Así planteado, focalizando sobre las conductas de la demanda, el alcance del bienestar se convierte en una responsabilidad de los individuos cuyos comportamientos deben ser vigilados. Poco se dice respecto de las barreras de acceso que esas poblaciones pobres tienen para acceder a los servicios públicos. Es decir, poco se habla de las características de la oferta. Esta concepción meritocrática y de justicia retributiva, deja a un lado en la explicación de la pobreza los obstáculos provenientes de la estructura social (Dubet, 2012 y 2015).

Las críticas reiteradas a la noción condicionalidad no alcanzaron a modificar esos diseños aun frente a la existencia de importantes cuestionamientos a la idea de condicionar un «derecho» en la época en que la plena vigencia de los derechos humanos forma parte del *plafond* básico de la ciudadanía mundial. Otros autores argumentan que las responsabilidades pueden representar una vulneración a estos derechos si, en caso de no ser cumplidas, se pierde el acceso al programa. Por su parte, otros destacan la relación entre condicionalidades y cohesión social. Las perspectivas más críticas –entre las que debe destacarse especialmente la de Lena Lavinas (2014)– sostienen que las condicionalidades simplemente contribuyen a generar consensos sociales amplios que reduzcan el prejuicio contra el pobre no merecedor considerado como «población que elige vivir asistida o bajo planes». Es decir, la existencia de condicionalidades contribuiría a generar un sentimiento compartido sobre la necesidad de sostener un contrato de intercambios entre programas y

familias, que se considera alimenta un proceso positivo para el cumplimiento efectivo de derechos.

III. EL CASO ARGENTINO

El foco de este trabajo se centra en la exploración de un aspecto poco relevado del funcionamiento de la AUH argentina, a saber, la forma en que las normativas y condiciones institucionales que genera el programa en su diseño permiten analizar el seguimiento de la condicionalidad educativa y producir acciones de articulación entre el sistema de protección social y el educativo, tanto para promover el acceso a los derechos como para operar sobre la dimensión de inclusión. A este tema se agrega la cuestión del acceso público a la información generada por el programa sobre la que volveremos más adelante, con el objetivo de hacer posible la producción de acciones de articulación entre la demanda y la oferta. Como es conocido, la AUH implicó un cambio significativo en la política de protección social, al extender como componente no contributivo del sistema de seguridad social el cobro de asignaciones para todos los trabajadores con ingresos inferiores al salario mínimo, más allá de su registración y condición de actividad en el mercado laboral. Su cobertura, en julio de 2017, alcanza a 3.900.000 personas que perciben por mes una transferencia de 1.246 pesos (Anses, 2017).

El antecedente que dio origen a este estudio es un trabajo anterior que focalizó en las dimensiones educativas de la AUH, resultado de una línea de investigación iniciada en el año 2012 en UNIPE, continuada en el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo-Unesco Buenos Aires y que sigue activa en la Universidad (Feijoó y Poggi, 2014; Feijoó y Corbetta, 2015; Feijoó y Davolos, 2015). Su definición como un derecho implica que el programa no posee cupos ni mecanismos de focalización siempre que las familias cumplan con los requisitos establecidos. Pero –al igual que todos los PTC de la región–, establece dos requisitos o condicionalidades (salud y educación) por parte de los destinatarios para mantener la transferencia. Según la normativa vigente, se percibe un 80% de manera regular mensual, y contra la entrega debidamente cumplimentada de la

libreta de Seguridad Social, Salud y Educación, se percibe el 20% restante al terminar el año. Transcurrido el año correspondiente a la entrega de la libreta, se considera un año más y, al culminar el segundo año, se da de baja la transferencia hasta que se cumplimenten las condicionalidades y se realice una nueva alta.

Se supone que la condicionalidad o corresponsabilidad educativa tiende a reforzar el acercamiento de los niños, niñas y adolescentes y sus familias a la escuela por los incentivos que supone, o sea, tiene una hipótesis subyacente sobre el comportamiento de los sujetos sin interrogarse sobre las condiciones de las instituciones a las que concurren. En esta dirección, en la fase de implantación de la AUH se hizo eje en la potencialidad del programa para promover el regreso a la escuela de desertores o no matriculados y en la continuidad de los que ya concurrían, sobre todo aquellos del ciclo secundario dado que en el nivel primario la tasa de escolarización es cercana al 100%. Las primeras campañas de difusión de la política a partir de sus resultados, consignaban que su implementación había implicado el incremento de un 25% de niños en las escuelas, dato difícil de corroborar dadas las tasas de escolarización básica cercanas al 100% ya mencionadas.

La evidencia encontrada (Feijoó y Corbetta, 2015) mostró que el diseño de la AUH no incorporó la articulación con otros programas educativos que tuvieran como destinatarios a la misma población de los perceptores de la AUH para mejorar la retención y la calidad de aprendizaje de estos grupos, ni generó nuevos programas, que dieran cuenta de una vocación interinstitucional. También se encontró que desde las escuelas no es posible identificar el contingente de niños/as y adolescentes bajo programa, dato que permitiría conocer por ejemplo la distribución cuantitativa de esa población en el territorio y su permanencia en las escuelas, así como generar insumos para la identificación de los motivos que la obstaculizan y generar políticas superadoras (Feijoó, 2016). Adicionalmente, el control y supervisión de la condicionalidad no es realizado por los responsables de la política educativa, sino por la Anses. Este organismo es la Administración Nacional de la Seguridad Social, ente descentralizado dependiente del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social que gestiona las prestaciones de seguridad social contributivas y financia y administra el

subsistema no contributivo de la AUH. En este caso, solo verifica que se hayan entregado las libretas de cumplimiento de las metas del programa en los plazos establecidos, con las debidas certificaciones en materia de salud y educación, acciones como responsabilidad de las familias.

En tanto la normativa hacia los destinatarios solo establece la sanción por no cumplimiento, no se plantea el promover cambios en la oferta educativa para mejorar las condiciones de asistencia y aprendizaje desaprovechándose una ventana de oportunidad que permitiría producir sinergias entre ambos sistemas (Feijóo y Davolos, 2016). Es decir, se trata de un escenario de una oferta que no ha producido cambios para la incorporación exitosa de esas poblaciones excluidas.

IV. ARTICULACIÓN ENTRE LA PROTECCIÓN SOCIAL Y LA EDUCACIÓN: MUCHOS CHICOS EN POCAS ESCUELAS O POCOS CHICOS EN MUCHAS ESCUELAS

El hecho de no poder responder la elemental pregunta sobre la distribución de los niños AUH en el sistema educativo, ni poder contestar la cuestión de si se trata de una concentración de esos derechohabientes en pocas escuelas o se trata de pocos chicos en muchas escuelas, nos llevó a demandar por diversos medios el acceso a la información del programa. La respuesta a esa incógnita era condición necesaria para pensar la pertinencia y viabilidad de intervenciones educativas que incrementasen la retención, disminuyeran la repitencia y, eventualmente, pudiesen trabajar en dirección al mejoramiento de la calidad educativa y la dimensión de la inclusión sobre la cual la AUH pretende tener impacto. También, discutir el problema silenciado de la baja anual de beneficiarios por incumplimiento de las condicionalidades y los motivos que la producían.

En el marco de la preocupación por la inacción del sistema educativo para articularse con este proyecto de protección social y, a la vez, la ausencia de proactividad del área de protección social en relación con la educación, comenzamos a plantear este debate en entrevistas informales con los más altos niveles de la estructura del Estado nacional, especialmente con los ministros de Educación y de Trabajo del gobierno kirchne-

rista. Aunque la preocupación era muy cálidamente acogida, nunca pudimos avanzar en términos de acceder a las bases de datos que podrían brindar la información pertinente u obtener respuesta a nuestros pedidos de procesamiento de las mismas, a nivel de establecimiento escolar. Información, valga señalar, que se respondía con el procedimiento informático de asociar el identificador de establecimiento –CUE, Clave Única de Establecimiento– con el documento de identidad de cada niño. Este procedimiento, preservando la identidad de los niños, permitiría conocer su distribución por escuela para responder la pregunta que da título a esta sección. Realizamos para ello pedidos formales de acceso a la información a la Anses y ante su negativa reiterada a la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (Diniece) del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación ya en el período de gobierno iniciado en diciembre de 2015. Los pedidos fueron reforzados con intervenciones en medios de comunicación nacionales en colaboración con otra investigadora interesada en esta línea de trabajo, que no tuvieron mayor impacto (Feijóo y Arcidiácono, 2017) y continúan en el marco de la vigencia de la Ley de Acceso a la Información Pública en este momento.

La situación actual es que, además de financiar, Anses maneja la base de datos de la AUH, que asocia el código único escolar del establecimiento al que concurren los estudiantes con el documento de identidad de cada alumno en particular para emitir los pagos nominalizados de la asignación. En tanto la información no está accesible (sin violar la confidencialidad), es difícil conocer la distribución de los estudiantes por escuelas.

Si efectivamente el programa tiene como condicionalidad el mejoramiento de la asistencia escolar, debería articular con programas pedagógicos y sociales específicos en los establecimientos o territorios en los que se registraran mayores problemas (como ausentismo reiterado o bajas de beneficiarios como resultado del incumplimiento de las condicionalidades). La falta de articulación y generación de herramientas, sugiere que la condicionalidad funcionaría solo para legitimar la existencia de la política. Si esto es así, desde el punto de vista de los intereses en materia de diseño de políticas para provisión del bienestar, debería estar abriendo las puertas al diseño de una transferencia no condicionada que se coloque más en la línea de un ingreso ciudadano para menores de 18 que la

característica que mantienen en la actualidad de formular promesas de impactos sin definir herramientas para su cumplimiento ni habilitar el acceso a la información.

Una visión muy crítica sobre la relación entre subsistemas de protección social y educación fue planteada por el investigador mexicano Enrique Valencia Lomelí en su comentario sobre estas cuestiones que tuvo lugar en el seminario organizado por el grupo CROP (Comparative Research on Poverty) en Salvador de Bahía 2016, en el que se discutió un documento de esta serie (Feijóo y Davolos, 2016). El estudioso plantea que en realidad estos programas no son de educación sino de escolarización de bajo costo para llevar a los niños y niñas a las escuelas y que, de alguna manera, evaden el problema del acceso a la calidad educativa, que sería para el comentarista el verdadero problema del derecho a la educación. Si esta observación fuera adecuada, claramente la existencia de la condicionalidad educativa tendría por fin simplemente el objetivo de hacerlos más aceptables para el conjunto de la opinión pública y mejorar las tasas de cobertura, desestimando así de manera radical nuestras observaciones. Esta cuestión es especialmente relevante en el contexto de los compromisos que los Estados regionales han tomado en materia de cumplimiento de las metas de los Objetivos de Desarrollo Sustentable. En el mismo seminario la investigadora uruguaya Carmen Midaglia planteaba también la cuestión de que en el contexto de las políticas públicas, las de protección social y educación tienen un peso y relevancia desigual en detrimento de este último sector, caracterizado en muchos países por su opacidad, resultante de los procesos de construcción histórica de los sistemas educativos nacionales.

V. CONCLUSIONES

Si nuestras hipótesis son correctas, para el caso argentino, cabe preguntarse cómo podría transitarse el camino para producir estas sinergias entre educación y protección social y quiénes serían los actores sociales que podrían impulsarlas. Esta acción requiere de una reflexión sobre el funcionamiento de los PTC que vaya más allá de impacto y cobertura, as-

pectos en los cuales se centra generalmente el análisis de los mismos. No hay duda de que en el marco de la persistente pobreza regional resultan herramientas útiles para mejorar los niveles de consumo de los hogares más pobres y, en un sentido, promover una identidad de pertenencia ciudadana que abona el camino de la inclusión.

Pero es mucho más lo que podría esperarse de ellos si ciertas modalidades operativas fueran más consistentes con el marco conceptual que los inspira, como el caso aquí mencionado alrededor del tema educativo. Algunas restricciones para dicha mejora surgen de estos aspectos: en primer lugar, el proceso de acceso e inscripción a los mismos se realiza sobre bases individuales, y contribuciones etnográficas al respecto como la realizada para Brasil y el programa Bolsa Familia por las investigadoras Michelle de Lavra Pinto (2016) y Milene Peixoto Avila (2016) presentados en el seminario antes mencionado, dan la pauta de las interacciones que se generan en la base entre los aspirantes a ingresar a los mismos. Estos aspectos atentan contra todo intento de organización de los beneficiarios que resultarían así, entre los sectores pobres, los únicos que no tienen un marco de representación institucional de sus intereses. Otro aspecto relevante está referido a la ausencia de espacios de participación y control de la sociedad civil, con foco especial en la dimensión territorial e incluyendo los esfuerzos de la comunidad académica que hemos presentado en este documento.

Construcción de identidades, representación de intereses, valorización del espacio territorial, construcción de interlocutores, superación de la brecha histórica entre sectores que atienden los problemas de reproducción de los sectores pobres, serían herramientas poderosas para hacer consistentes las buenas intenciones con los mejores resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anses (Administración Nacional de la Seguridad Social)
2017 Portal de noticias de Anses, <www.noticias.anses.gob.ar>, consultado el 17/07/2017.

Barba Solano, C.

- 2016 «Las transferencias monetarias en América Latina: tres oleadas y una tipología», ponencia presentada en el seminario Welfare States, Labour Rights and Basic Income in Latin America, CROP/Universidad Católica de Salvador, Salvador de Bahía, sin publicar.

Cecchini, S. y Atuesta, B.

- 2017 *Programas de transferencia condicionada en América Latina y el Caribe: tendencias de cobertura e inversión*, Serie Políticas Sociales, Cepal, junio, Santiago de Chile.

Dubet, F.

- 2012 «Los límites de la igualdad de oportunidades», en *Nueva Sociedad*, n° 239, mayo-junio, pp. 42-50. Disponible en: <http://nuso.org/media/articles/downloads/42_1.pdf>.
- 2015 «Conversaciones sobre lo público», entrevista en *Debate Público. Reflexiones de Trabajo Social*, año 5, n° 10, Buenos Aires, pp. 23-27.

Feijoó, M. del C.

- 2016 «Hacer de la AUH una aliada de la educación», *La Nación*, 18 de abril, Buenos Aires. Disponible en: <<https://www.lanacion.com.ar/1890268-hacer-de-la-auh-una-aliada-de-la-educacion>>.

Feijoó, M. del C. y Arcidiácono, P.

- 2017 «Una aliada de la educación», *La Nación*, 15 de mayo, Buenos Aires. Disponible en: <<https://www.lanacion.com.ar/2023790-una-aliada-de-la-educacion>>.

Feijoó, M. del C. y Corbetta, S.

- 2015 «La institución escolar y la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH)», en AAVV, *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*, UNIPE: Editorial Universitaria, Gonnet.

Feijoó, M. del C. y Davolos, P.

- 2015 «Es hora de debatir a fondo las políticas sociales en América Latina», en *Nueva Sociedad*, Documentos América Latina, Perspectivas. Disponible en: <<http://nuso.org/documento/debatir-sobre-las-politicas-sociales-en-america-latina/>>.
- 2016 «Políticas de Transferencia Condicionada de Ingresos y sus articulaciones con el sistema», ponencia presentada en el seminario Welfare States, Labour Rights and Basic Income in Latin America, CROP/Universidad Católica de Salvador, Salvador de Bahía, sin publicar.

Feijoó, M. del C. y Poggi, M. (coords.)

- 2014 *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión*, IPE-Unesco, Buenos Aires.

Lavinas, L.

- 2014 «La asistencia social en el siglo XXI», *New Left Review*, n° 84, enero-febrero, pp. 7-48.

Lavra Pinto, M.

- 2016 «Insider e Outsider: os criterios para o Bolsa Família e o CadÚnico», ponencia presentada en el seminario Welfare States, Labour Rights and Basic Income in Latin America, CROP/Universidad Católica de Salvador, Salvador de Bahía, sin publicar.

Peixoto Avila, M.

- 2016 «Direito x Mérito: Disputas no Programa Bolsa Família», ponencia presentada en el seminario Welfare States, Labour Rights and Basic Income in Latin America, CROP/Universidad Católica de Salvador, Salvador de Bahía, sin publicar.

NOTAS SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE ORGANIZACIONES SOCIALES EN LA PRODUCCIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Cecilia Brunetto, Florencia Finnegan, Silvina Kurlat, Paula Lozano y Eliana von der Wettern

«[Las organizaciones] lo hacen mejor o lo hacen peor. Hay compromiso, porque en realidad, quien pone un FinEs milita también el tema de la educación. [...] ¡Es todo un laburo, eh!»
(Referente de sede del FinEs 2 Secundaria)

PRESENTACIÓN

La reflexión que presenta este artículo retoma algunos resultados preliminares del proyecto de investigación «La participación de organizaciones en la producción de políticas de Educación de Jóvenes y Adultos. El caso del Plan FinEs 2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires. 2013-2017», desarrollado en 2016 y 2017 en la Universidad Pedagógica Nacional (Unipe). Este estudio abordó el problema de la producción de políticas públicas de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) que plantean la participación de organizaciones sociales populares en aspectos sustantivos del dispositivo de formación previsto en el diseño gubernamental.

El involucramiento de diverso tipo de «entidades» caracteriza desde larga data a las propuestas de EDJA en nuestro continente y en nuestro país, adquiriendo diversos significados, formatos y prácticas según las tradiciones y políticas en las que esta participación se inscribe y los con-

textos sociohistóricos en los que se produce. Sin embargo, como se verá más adelante, considerando el carácter subalterno de la EDJA en el interior del sistema educativo, y aunque tiende a ser valorada, la convocatoria gubernamental a la participación comunitaria genera controversias cuando se analizan sus implicancias para una mayor democratización de la educación o su incidencia en la cristalización de circuitos escolares devaluados.

El caso analizado, el Plan FinEs 2 Secundaria Trayecto Educativo (en adelante «FinEs 2S» o «el Plan»),¹ es una política nacional, acordada federalmente, orientada a favorecer la terminalidad educativa del nivel para mayores de 18 años, creada en 2010 por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (Resolución N° 3520). De carácter presencial, el Plan adopta en territorio bonaerense un régimen académico específico con una carga horaria menor que la que registran los planes de bachillerato que ofrecen las escuelas de la modalidad de EDJA.

1. El FinEs 2S constituye una de las líneas del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) de Educación de Jóvenes y Adultos, que abarca también el Plan FinEs 1 destinado a quienes completaron la cursada del nivel pero adeudan materias para obtener la certificación (de allí la denominación de «FinEs Deudores» que adquiere en la Provincia de Buenos Aires) y el FinEs 2 Primaria, que permite cursar y completar este nivel educativo.

Se dicta en sedes mayormente gestionadas por instituciones no gubernamentales sectoriales y por organizaciones sociales populares, las que designan un «referente» a cargo de las funciones de relativa complejidad que esta tarea exige. En el diseño originario, este «esquema organizativo» se concibe en términos de «un modelo de gestión conjunta que asocia y articula las capacidades y acciones del Ministerio de Educación de la Nación, los ministerios de Educación de las jurisdicciones y las organizaciones sindicales, empresas, organismos públicos, asociaciones civiles, entre otros» (Resolución CFE N° 66/08).

Puntualmente, en relación con la implementación del Plan FinEs 2 Secundaria Trayecto Educativo en la Provincia de Buenos Aires, estudios precedentes brindaron algunas pistas respecto del lugar estratégico que tuvieron para el logro de una educación inclusiva algunas de las organizaciones que gestionan las sedes del Plan a nivel territorial. Al mismo tiempo, pudo relevarse que las condiciones que el Estado nacional, provincial o municipal les garantizaba a estos colectivos no estaban a la altura de las responsabilidades asignadas explícitamente, o de hecho. En este escenario, se registraban intervenciones muy disímiles en consistencia y pertinencia de las entidades a cargo de las sedes que, si en algunos casos fortalecían la implementación, en otros restringían la continuidad de los cursantes o incluso de las propias sedes, poniendo en jaque la realización del derecho a la educación.

Con base en estas observaciones, se reorientó el análisis hacia los procesos de reconfiguración del FinEs 2S en las sedes a las que asisten los cursantes, apuntando a contrastar las funciones que en el marco del Plan se asignan formalmente a las organizaciones, presentes en la normativa y en los lineamientos de política de las instancias centrales y distritales de gobierno educativo, y aquellas que se les «deposita» por no haberlas previsto o garantizado, y las apropiaciones (Ezpeleta, 2004) producidas en la «hechura» (Aguilar Villanueva, 1996) de esta política en cada sede. Se definió la relevancia de establecer relaciones entre estas significaciones y prácticas que producen las organizaciones populares territoriales con algunos vectores que las condicionan. Entre ellos, se atendió a las concepciones de educación que sostiene, la densidad institucional de la trama organizativa, así como la disponibilidad de recursos materiales, de

poder y de conocimientos construidos en el marco de sus experiencias y propuestas de trabajo educativas y culturales previas a la participación en el Plan.

Analíticamente, se postula que la participación de este tipo de organizaciones en la hechura de una política de EDJA pone en escena luchas por el derecho a la educación que el sistema escolar no garantiza, articuladas de forma compleja con procesos de «comunitarización» (Danani, 2008) de las políticas educativas instalados en décadas pasadas. En un contexto de extensión de la obligatoriedad, estas estrategias también pueden analizarse en relación con las complejidades (y, eventualmente, la mayor inversión) que supone producir transformaciones sustantivas en el formato dominante de la oferta escolar de EDJA de nivel secundario, en respuesta a las necesidades, demandas y condiciones de vida de los sectores populares. Desde esta perspectiva, se podrían estar favoreciendo de manera paradójica procesos de democratización de la educación combinados con fenómenos de «universalización sin derechos» (Gentili, 2011).

Sobre la base de un enfoque metodológico cualitativo, las dimensiones del estudio analizaron las significaciones de los actores gubernamentales sobre el FinEs 2S como política multiactoral, trazaron un panorama aproximado de las organizaciones sociales territoriales contrapartes del Plan en la provincia y abordaron las significaciones y prácticas educativas y sociales que despliegan las organizaciones contraparte en la apropiación de esta política. En función del recorrido investigativo previo del equipo en relación con el Plan y de la gran heterogeneidad de organizaciones sociales que constituyen el entramado del conurbano (González Bombal, 2003), se seleccionaron como unidades de análisis tres sedes a cargo de organizaciones populares territoriales de relativa densidad institucional, con varios años de trabajo con esta política y una escala media que superara las tres comisiones a cargo. Las tres tenían en común haberse constituido según la figura de una asociación civil sin fines de lucro, contar con un recorrido de trabajo con sectores populares de entre quince y treinta años en territorios de gran vulnerabilidad social, y con un despliegue significativo de propuestas educativas y culturales vinculadas con las problemáticas en las que, según el caso, se especializaban: derecho a la tierra

y a la soberanía alimentaria, derechos de las infancias, adolescencias y juventudes populares y derecho a la educación y a la cultura.

LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LAS POLÍTICAS DE EDJA COMO UNA CUESTIÓN PROBLEMATIZADA

La noción de política pública que orienta este análisis refiere a un «proceso social tejido alrededor del surgimiento, tratamiento y resolución de cuestiones ante las que el Estado y otros actores adoptan políticas» (O'Donnell y Oszlak, 1984), a la vez que afirma el carácter «público» de la educación, que rebasa el sistema escolar y el accionar gubernamental.

En este punto, la cuestión de la participación de la sociedad civil en la producción de políticas y propuestas de EDJA tiene una larga tradición en nuestro continente, dentro y fuera del sistema educativo, y viene siendo planteada desde un arco de perspectivas ideológicas y pedagógicas diversas e incluso antagónicas. Algunos de los muchos ejemplos que podrían señalarse son: la incidencia del movimiento de Sociedades Populares de Educación en la Argentina de fin del siglo XIX y principios del XX, impulsadas por organizaciones de inmigrantes, socialistas y anarquistas, vecinos y entidades barriales y por el propio Estado (Puiggrós, 2003; Brusilovsky, 2012; Pineau, s/f); las recurrentes campañas de alfabetización y las propuestas de «desarrollo de la comunidad» con involucramiento de los colectivos locales; la creación de escuelas estatales a cargo de entidades convenientes, como los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) a partir de los años setenta en la Argentina, diversas políticas gubernamentales para la modalidad que desde esa década se han referenciado en el marco de la Educación Popular latinoamericana, así como múltiples experiencias educativas que han desarrollado movimientos y organizaciones populares de la región en diversos contextos sociohistóricos, concibiéndola como dimensión pedagógica de sus procesos de organización y lucha, algunas de ellas en diálogo y disputa con programas y ámbitos gubernamentales.

En las últimas décadas se vienen planteando en la región algunas controversias sobre esta cuestión, principalmente problematizando que

una mayor participación social en la EDJA necesariamente favorezca la realización del derecho a la educación.² En primer lugar, se concibe a la EDJA como un «eufemismo» que en realidad designa en el sistema escolar propuestas destinadas a grupos sociales subalternos (Brusilovsky, 2006; Rodríguez, 1996; Messina Raimondi, 2013). Salvo en el caso de aquellas más consolidadas, como los sindicatos o algunos movimientos sociales, las organizaciones populares se encuentran en una posición de relativa asimetría respecto del actor estatal, confinadas a un lugar de «meros ejecutores» de programas diseñados centralmente y excluidos de una genuina «participación» en el sentido de «influir sobre las reglas y procesos [...] de las políticas estatales y el modo de organización social a las que ellas apuntan» (Oszlak, 2009: 5). Por otro lado, en determinados contextos sociohistóricos, la convocatoria a la participación social en la educación se ha fundado en un avance del principio de subsidiariedad con el consiguiente retroceso de la principalidad del Estado en la provisión de la oferta educativa, con efectos particulares en el marco de las reformas de los años noventa con sus tendencias descentralizadoras, mercantilizadoras y privatizadoras (Caruso *et al.*, 2008). Y esto resulta particularmente problemático para la garantía del derecho a la educación en el caso de una modalidad educativa como la EDJA en la que, por no constituir un «mercado» lucrativo, «el peso de la provisión del servicio educativo recae sobre el poder público y las instituciones sin fines de lucro» (Di Pierro, 2008).³ Otros señalamientos advierten acerca del riesgo de generar circuitos educativos devaluados de EDJA por la vía de habilitar desde el Estado experiencias educativas impulsadas por organizaciones sociales en el marco de programas educativos públicos, pero haciendo caso omiso a las condiciones precarias en que algunas de ellas se desarrollan (Rodríguez,

2. Un panorama sintético de estos debates puede consultarse en Finnegan y Montesinos (2016).

3. Según informa el Relevamiento Anual 2016 (Dirección de Información y Estadística Educativa, Ministerio de Educación de la Nación), el 91% del total de los estudiantes de ofertas escolares de nivel secundario de la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos estaba matriculado en el sector estatal (si se consideran los cursantes del FinEs 2S, no contemplados en esta fuente estadística, esta proporción se incrementa drásticamente).

guez, 2009). Además, de algún modo, estos procesos pedagógicos locales suelen quedar invisibilizados, confinados al nivel local, de modo que los saberes que allí se producen difícilmente se sistematizan y aportan a pensar las problemáticas del sistema escolar y a forzar «una ampliación de la mirada desde la escuela, desde la política y desde la investigación» (Tasso, 2013).

EL FINES 2S EN EL ESCENARIO DE LOS CAMBIOS DE GESTIÓN

El proyecto de investigación en curso abarca un período coincidente con el inicio de nuevas gestiones de gobierno, tanto a nivel nacional como provincial, de signo político declaradamente antagónico de las salientes. Si bien ambas dieron continuidad al Plan FinEs hasta 2019 (Resolución MEyD N° 178/2016 y Resolución DGCyE N° 1/2015), introdujeron modificaciones en esta política, constituida en uno de los emblemas de la gestión educativa previa y en la que el vector del involucramiento de las organizaciones sociales territoriales y del Programa Argentina Trabaja, Enseña y Aprende de la cartera de Desarrollo Social de la Nación resultaba uno de los puntos más polémicos.⁴

Sin duda, el Plan tuvo en territorio bonaerense un crecimiento exponencial de los estudiantes en los primeros años de su creación, en parte asociado a diversos programas de transferencia condicionada de ingresos. En el primer cuatrimestre de 2017, el sistema de gestión del FinEs 2 contabilizaba 106.653 estudiantes, cursando en 2.773 sedes del Plan. Según categorías generadas por el área de Adultos, un 25% de ellas estaban situadas en «centros educativos»; un 24% eran gestionadas por «instituciones civiles» –bibliotecas, organizaciones vinculadas con Centros Integradores Comunitarios, centros de jubilados, clubes, uniones vecinales, comedores, polideportivos, sociedades de fomento, ONG–; un 8% por

4. En artículos anteriores el equipo de investigación abordó cuestiones vinculadas con la producción multiactoral del Plan en los primeros años de su implementación en la provincia.

movimientos sociales; un 7% por centros religiosos y un 5% por sindicatos y asociaciones profesionales.

En este contexto, el gobierno educativo de la Provincia de Buenos Aires introdujo una serie de regulaciones en 2016 y 2017 con el propósito de producir su «reordenamiento» e «institucionalización educativa» que, entre otros aspectos, redefinieron las funciones de referentes y organizaciones en la gestión del Plan.⁵ En esa línea, la Circular Técnica N° 2 de la Dirección de Educación de Adultos de febrero de 2016 diferencia tres áreas inherentes a la implementación del Plan: «Pedagógica», «Administrativa» y «Territorial». La intervención de las organizaciones sociales locales queda confinada a esta última:

Comprende todas aquellas cuestiones vinculadas con la difusión, relevamiento de necesidades y demandas de terminalidad del nivel secundario de los jóvenes y adultos mayores de 18 años, en articulación con sectores y actores sociales que, localmente, co-participan en esta labor (organizaciones del mundo del trabajo – empresas, sindicatos, cooperativas–, asociaciones civiles y comunitarias, entre otras).

Posteriormente, las Circulares Técnicas (CT) N° 3 y N° 4 avanzan en la regulación de las funciones que competen a los diferentes actores involucrados. La primera detalla la «estructura organizativa prevista para los diferentes niveles de interacción» del FinEs 2S y, si bien menciona a los «referentes», no les asigna funciones. La segunda CT fija «criterios y pautas ordenadoras del componente territorial y trabajo intersectorial», disponiendo para los referentes funciones primariamente vinculadas con la «gestión organizativa de la sede» (difusión y «preinscripción» de ingresantes, conformación de sedes y comisiones, acompañamiento a los cursantes en la gestión de certificaciones para el ingreso, etc.). En octubre de 2016, la CT N° 7 establece «criterios y pautas» para normalizar «la su-

5. La naturaleza y la extensión del presente artículo no permite un análisis pormenorizado de las modificaciones producidas en el Plan FinEs 2S en la provincia a partir del arribo de la nueva gestión de gobierno en diciembre de 2015. En el período analizado, tuvieron particular relevancia las resoluciones de la DGCyE N° 114 y N° 115 de 2016 y N° 713 de 2017.

pervisión territorial del Plan FinEs 2». Como se plantea a continuación, y sin profundizar en esta cuestión, las orientaciones que fijan estas normas tienden a soslayar las múltiples acciones sociopedagógicas y organizativas que se proponen y despliegan los referentes a cargo de las sedes en los casos de organizaciones sociales territoriales institucionalmente densas y con experiencia de trabajo en el campo educativo.

LAS APROPIACIONES DEL PLAN POR PARTE DE LAS ORGANIZACIONES

En adelante, se recorren algunas líneas que van surgiendo de las entrevistas a referentes y profesores del Plan, en el marco de la investigación referida. Se trata de un análisis preliminar del material empírico relevado a nivel local en las tres sedes abordadas, es decir, parcial, en tanto un análisis completo implica su puesta en diálogo con las perspectivas que sostienen los actores gubernamentales con diverso grado de responsabilidad en la implementación de esta política, tanto en los distritos escolares del conurbano bonaerense en que se localizan, como a nivel de la conducción distrital del área de Educación de Adultos de la provincia.

En términos generales, las significaciones y prácticas relevadas rebasan con mucho los «criterios y pautas ordenadoras del componente territorial y trabajo intersectorial» (CT N° 4/2016 DEA-DGCyE) establecidos en las CT mencionadas, ampliándose hacia otras que los referentes y profesores definen como «pedagógicas-sociales»: intervenir en conflictos entre estudiantes, con docentes, seguimiento de asistencia de estudiantes, dictado de clases de apoyo, armado de propuestas transversales, entre otras.

En el plano de las funciones que se les atribuyen formalmente, sin duda la inserción y visibilidad territorial de las organizaciones sociales populares contrapartes opera como un vector central en la difusión y en la convocatoria del Plan. Asimismo, estas garantizan la gestión de la sede en múltiples aspectos «organizativos» y «administrativos» a cargo de la figura del referente, que comprenden tareas de «maestranza» («abrir la puerta», acondicionamiento e higiene de las aulas) y de «secretaría»

(armado de horarios de clase, registro de asistencia de profesores y alumnos, inscripción de los estudiantes, obtención y orden de la documentación, entre otras).

De este modo, las organizaciones locales deben resolver las necesidades de infraestructura, equipamiento y otros materiales, disponiendo salones para las clases, calefacción, tiza y pizarrón, libros, máquinas para el dictado de Informática y algunos insumos para la administración de la sede. Frente a la percepción de que el Plan no provee «ni una tiza», algunas organizaciones montan lo que comparativamente consideran «una sede de lujo»: «Hay libros, hay cañón, hay aulas, hay pizarrón». Se proponen generar «las condiciones, la organización para los alumnos, poner una estufa y pagar el gas, [...] los bancos [...] pintar [...]», que no se garantizarían «si la organización no existiera»: «De todo hacés para que funcione». Desde la óptica de los referentes entrevistados, estas responsabilidades exigen «mucho laburo, si te lo tomás en serio», implican llevar sus propias planillas como «documentos de control» y acarrear gastos para llevarlos a la sede de Inspección. Por eso, significan su función como «altamente funcional» para la implementación de esta política pública, en la medida en que compensan diversos déficits del dispositivo y, en consecuencia, reclaman de manera recurrente fortalecer, encuadrar, calificar y rentar la figura de los referentes de sede:

Nosotros, para ellos, somos altamente funcionales, porque no hay problema con los profesores, no tienen problema con los alumnos, no tienen problema... ¿entendés? [...] Termina el cuatrimestre, preparo todas las materias, la copia de cada uno, el folio de cada una de las comisiones... Todo perfecto. Hasta eso [...] yo voy sola por los quince profesores a entregarles todo. Somos altamente funcionales para ellos, por eso, jamás un llamado, nada... O sea, para ellos, el FinEs dentro de una organización es muchísimo mejor (Referente de sede).

La decisión de involucrarse en el Plan se sostiene para estos actores en concepciones asociadas a «militar la educación», a tener «la voluntad de ser inclusivos», a asumir «corresponsabilidad» y «acompañamiento» en la garantía estatal al derecho a la educación colocándola «como un eje

de lucha». Frente a una «escuela que excluye», el colectivo que integran «tiene la voluntad», aunque no necesariamente «la receta», de plantear un trabajo que «sostiene y contiene para que los estudiantes continúen» y no abandonen la cursada. Con el compromiso de «no rechazar a nadie» (principalmente «a los pibes»), significan al Plan como «un proyecto de vida» que aporta a mejorar «las trayectorias humanas» de los estudiantes, un proyecto «social», «de inclusión» que «es de la comunidad» y no «una isla». Desde su óptica, este desafío conlleva contemplar situaciones personales («buscarle la vuelta», por ejemplo con actividades para que los cursantes puedan llevar a sus hijos mientras asisten a clase, entre otras acciones), abrirse al diálogo y desarrollar estrategias pedagógicas diversas.

O sea, ¿qué hacer con el que no puede?, ¿qué hacer con el que se olvidó de multiplicar y dividir? [...] Estos dos pibes están... ¿por qué están con nosotros? Porque están hace años afuera de la escuela. ¿Por qué están afuera de la escuela? Porque no estudian, porque son lieros. [...] O sea, la escuela del barrio... es un barrio pobre y la escuela no hace nada para que ellos estén adentro. Nosotros hacemos, con todas las dificultades que tenemos. [...] no digo que nosotros tengamos la receta, pero por lo menos tenemos la voluntad de ser inclusivos y de buscar cómo mejorar las trayectorias humanas de los pibes esos. La escuela, este camino, no lo hace (Referente de sede).

Fundados en estas perspectivas, diversas, matizadas, contradictorias, los testimonios de los referentes y de otros integrantes de las organizaciones dan cuenta de la asunción de una multiplicidad de funciones y tareas que exceden las prescriptas para la «dimensión territorial» del FinEs 2S por parte de la conducción del sistema educativo provincial. En términos generales, ejercen «un control»; se proponen «dar un encuadre»; acompañan a los cursantes para favorecer «la motivación, el entusiasmo, el fortalecimiento, la autoestima»; están «presentes en situaciones de conflicto», intentan motorizar «un trabajo en equipo, articulado», con la finalidad principal de acompañar a los docentes frente a la complejidad del trabajo en el FinEs y a resignificar con ellos los «prejuicios sobre los barrios»,

incluyéndolos en propuestas más integrales de trabajo en «lo social», que los convocan a «comprometerse con el lugar».

Es decir, las organizaciones, a través de los referentes designados y de otros miembros que colaboran con ellos, buscan «hacerse cargo» de lo pedagógico, aunque no les esté asignado formalmente en el diseño del Plan. Aún siendo resistido y fuente de conflictos con las autoridades educativas con el argumento de que «meterse en lo pedagógico [...] no forma parte de sus competencias», tensionando desde su autonomía se plantean la finalidad de «garantizar la calidad» a través de diversas iniciativas para que la sede, en cierto sentido, «funcione como una escuela» y no como un circuito devaluado. Estas tareas contemplan asesorar a los docentes, que en algunos casos cuentan con poca experiencia, tomar los cargos no cubiertos y recuperar las clases caídas. Asimismo, desarrollan actividades «extracurriculares», «experiencias que educan más que el aula y el pizarrón» buscando ampliar los procesos formativos concebidos como un «aprendizaje continuo y no solamente la parte teórica»; plantean «interrelacionar las materias de una manera distinta», «meter otros contenidos», incluir las TICs, incorporar «trabajo en territorio» en el tratamiento de los contenidos, «talleres según las necesidades de cada comunidad» y se preocupan por trabajar «metodología de estudio». Esta «voluntad» de incidir en lo pedagógico lleva la «impronta» de cada organización y las prácticas relevadas se vinculan con la trayectoria que ya tienen en este campo, en tanto muchas de ellas vienen trabajando con grupos de adolescentes del barrio, primaria de adultos, bibliotecas, apoyos escolares, actividades formativas artísticas, profesionales, o inclusive en el caso de una sede abordada, tienen su propia escuela popular y se forman como educadores populares.

En este punto, ven la necesidad de compensar un déficit de «acompañamiento» técnico pedagógico por parte del sistema educativo, por el que perciben que este tipo de políticas de EDJA profundiza un circuito diferenciado, descalificado, «de pobres para pobres», sobre todo en el caso de aquellas organizaciones sociales que «no se pueden hacer cargo» de las complejidades de las funciones asignadas formalmente y de las que de hecho intentan asumir preocupados por la «calidad» de los procesos de aprendizaje de los cursantes.

En ese punto [el FinEs 2S] es revolucionario, porque viene a hacerse cargo de la historia en un punto y a intentar modificarla, o sea transformarla. [...] después hay que acompañar. No es cuestión de abrir, abrir, abrir y después dejar a la buena de la vida y destino... por abrir lugares sin saber qué pasa. Y repito, ahí deja de ser como revolucionario. Eso termina siendo una reproducción de algo, de otro sistema. [...] Nosotros entendemos que para que tenga éxito esto hay que hacer un acompañamiento a los jóvenes, a los adultos, al docente. Es un trabajo en equipo, articulado. Si no, la política pública tiende al fracaso (Referente de sede).

A MODO DE CIERRE

Aunque el análisis del material empírico recogido en el curso de la investigación no se encuentra concluido, estas primeras reflexiones que se presentan más arriba reenvían al interrogante por una «educación inclusiva»: el involucramiento de organizaciones y referentes territoriales en políticas de EDJA como el FinEs puede potenciar la convocatoria y, en muchos casos, favorecer una red de sostén de los estudiantes, de reconocimiento de sus identidades y saberes, de mediación con los profesores, de garantía de la continuidad de la propuesta, de ampliación de los procesos de aprendizajes hacia otras dimensiones que exceden la currícula y hasta de provisión de recursos para la tarea. Sin embargo, una «educación inclusiva», en el marco de las discusiones desarrolladas en el Coloquio, va de la mano de la principalidad del Estado en la garantía de la realización del derecho a la educación. Para no contribuir a reproducir circuitos segregados, es relevante, no solo que se provean los recursos de todo tipo acordes a la complejidad de los propósitos que plantea esta política, sino advertir las posibilidades diferenciales que las organizaciones populares territoriales tienen de asumir las funciones que conllevan, en virtud de sus características y de las lógicas que las atraviesan. Se trata de asegurar la densidad institucional que requiere la participación social en políticas y programas de la modalidad, a la vez que una convocatoria abierta y no restrictiva ni sujeta a intereses particularistas. Una preocupación en consonancia con la actual pervi-

vencia, aún en un contexto de expansión educativa, de formas encubiertas de «universalismo retrógrado» articulado «en torno de la lógica del no-derecho» (Danani, 2012: 70).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Villanueva, L.
1996 «El proceso de la política», estudio introductorio, en íd (ed.), *Problemas públicos y agenda de gobierno*, Miguel Ángel Porrúa, México.
- Brunetto, C. y Finnegan, F.
2015 «Contexto, gobierno y actores sociales en la producción de la política de Educación de Jóvenes y Adultos: el Plan FinEs Secundaria», en Secretaría de Investigación, *Prácticas pedagógicas y políticas educativas: investigaciones en el territorio bonaerense*, UNIPE: Editorial Universitaria, Gonnet.
- Brusilovsky, S.
2006 *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*, Novedades Educativas, Buenos Aires.
2012 *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*, Crefal, México.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M.E.
2005 «Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones», en *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, año 12, n° 38, México, coedición *Revista Argentina de Sociología*, pp. 277-311.
- Caruso, A. et al.
2008 *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional*, Ceaal/Crefal, México.

Danani, C.

- 2008 «América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad», en *Ciências Sociais Unisinos*, vol. 44, n° 1, enero-abril, pp. 39-48.
- 2012 «El espacio público en su laberinto: las políticas sociales y las confrontaciones del universalismo», en Gluz, N. y Arzate Salgado, J. (coord.), *Debates para una reconstrucción de lo público. Del universalismo liberal a “los particularismos” neoliberales*, UNGS-UNAM-RIEPS, Buenos Aires, pp. 59-75.

Di Pierro, M.C.

- 2008 «Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe», en Caruso, A. et al, *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional*, Ceaal-Crefal, México, pp. 111-126.

Ezpeleta, J.

- 2004 «Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, n° 21, pp. 403-424.

Finnegan, F.

- 2018 «La convocatoria a organizaciones sociales en la producción de las políticas públicas de Educación de Jóvenes y Adultos», en Krichesky, M. (comp.), *Derecho a la educación y pedagogías. Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI*, UNIPE: Editorial Universitaria, Buenos Aires, pp. 89-99.

Finnegan, F. y Montesinos, M.P.

- 2016 *Debates en torno a algunas problemáticas que atraviesan al Nivel Secundario de la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*, Serie Apuntes de Investigación, n° 13, Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, Buenos Aires.

Gentili, P.

- 2011 «Marchas y contramarchas», en íd. (comp.), *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*, Siglo Veintiuno-Clacso, Buenos Aires.

González Bombal, I. y Villar, R. (comps.)

- 2003 *Organizaciones de la sociedad civil e incidencia en políticas públicas*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.

Infante, M.I. y Letelier, M.E.

- 2013 *Alfabetización y Educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*, Red Innovemos, Orealc-Unesco, Santiago de Chile.

Messina Raimondi, G.

- 2013 «La EPJA como movimiento. Construyendo comunidad en América Latina y el Caribe. Informe de sistematización», en AAVV, *Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe*, consulta pro EPJA realizada por Crefal, Pátzcuaro, pp. 27-78.

Ministerio de Educación de la Nación

- 2016 *Relevamiento anual*, Dirección de Información y Estadísticas Educativas, Buenos Aires.

O'Donnell, G. y Oszlak, O.

- 1984 «Estado y políticas estatales en América Latina», en Kliksberg, B. y Sulbrandt, J. (comps.), *Para investigar la administración pública. Modelos y experiencias latinoamericanos*, Instituto Nacional de Administración Pública, Madrid.

Oszlak, O.

- 2009 «Implementación participativa de políticas públicas: Aportes a la construcción de un marco analítico», en Belmonte, A. (ed.), *Construyendo confianza. Hacia un nuevo vínculo entre Estado y sociedad civil*, vol. II, Cippec-INAP, Buenos Aires.

Paviglianiti, N.

1991 *Neoconservadurismo y Educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*, Libros del Quirquincho, Buenos Aires.

Pineau, Pablo

s/f «El concepto de “Educación Popular”: un rastreo histórico», versión corregida por el autor del artículo publicado en *Revista de Educación*, n° 305, Madrid, 1994, pp. 257-278.

Puiggrós, A.

2003 *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Galerna, Buenos Aires.

Rodríguez, L.M.

1991 «La educación de adultos en la Argentina», en Puiggrós, A. (dir.), *Historia de la educación argentina*, t. II: *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo*, Galerna, Buenos Aires, pp. 177-224.

1996 «Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión», en *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, año 5, n° 5. Disponible en: <<http://noformal.blogspot.com.ar/2006/10/rodriguez-lidia-educacin-de-adultos-y.html>>.

2009 «Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI Confinteia», en *Revista Brasileira de Educação*, vol. 14, n° 41, mayo-agosto, pp. 326-334. Disponible en: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a10.pdf>>.

Tasso, P.

2013 «La huella histórica de una educación transformadora», en AAVV, *Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe*, consulta pro EPJA realizada por Crefal, Pátzcuaro.

Torres, R.M.

2016 «“Replantear la educación” y la educación de adultos», en *Consulta regional de la sociedad civil. El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo de*

la vida, ICAE-Unesco, Brasilia, 25 abril 2016. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>>.

Normas citadas

Consejo Federal de Educación

Resolución N° 66/08.

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación

Resolución N° 178/16.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

Resolución N° 3520/10, Resolución N° 1/15, Resolución N° 114/16 y N° 115/16, Resolución N° 713/17.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección de Educación de Adultos

Circular Técnica N° 3/16 y N° 4/16.

LAS POLÍTICAS DE ESCOLARIZACIÓN DE JÓVENES EN LA ARGENTINA: EL CASO DE LA EXPERIENCIA PASO EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Inés Cappellacci, Julia Lucas, Andrea Molinari, Sandra Pederzolli y Cecilia Rodríguez

I. INTRODUCCIÓN

Desde hace ya diez años en nuestro país se estableció la obligatoriedad de la educación secundaria. Las políticas educativas para el nivel plantearon una serie de líneas de acción, para dar cumplimiento a este nuevo mandato, promoviendo desde la revisión y la redefinición de la educación denominada «común» hasta el desarrollo de propuestas alternativas, y atendiendo de ese modo al histórico problema de la exclusión de gran parte de la población juvenil y adulta de este nivel educativo.

Dentro de las propuestas alternativas que se han desarrollado se puede mencionar la inauguración de una serie de experiencias educativas destinadas a incluir a los sujetos que hasta entonces no habían transitado por la escuela secundaria, o que habían interrumpido sus trayectorias educativas en algún tramo de la misma. Estos movimientos develan una política educativa cuyo supuesto de base se encuentra relacionado con el reconocimiento de que existen aspectos de la experiencia escolar moderna que no estarían garantizando la escolarización de todos los sujetos del nivel.

Cabe señalar que, si bien dichas propuestas educativas aparecen organizativamente al margen de la escuela común, se plantean como un puente hacia la misma. Según los datos con los que se cuenta, estas propuestas estarían dando una respuesta positiva a las posibilidades de sostenimien-

to de las trayectorias de los estudiantes. Una buena parte de la investigación educativa en los últimos años en la Argentina estuvo orientada a analizar y reflexionar acerca de las potencialidades de dichas propuestas, de los problemas que traen aparejados y, especialmente, de los aportes y las tensiones que estas experiencias pueden hacer a la escuela común.

En esta línea, en la Provincia de Buenos Aires se fueron implementando una serie de acciones distintas a las que se proporcionan en la escuela común y/o complementándolas, combinando con propuestas nacionales (con su respectiva adaptación a la jurisdicción) y con iniciativas propias de la provincia. Así, se puede listar: la implementación de los Planes de Mejora Institucional de las Escuelas Secundarias; la implementación de un Régimen Académico revisado y adecuado a las normativas vigentes; el acompañamiento a las becas Progresar para estudiantes de este nivel educativo; la implementación y continuidad de Espacios de Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas en Bachilleratos de Adultos y Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) (conjuntamente con la modalidad de Adultos); la creación de las Salas Maternales en Escuelas Secundarias (en articulación con la Dirección Provincial de Educación Especial); el desarrollo de acciones de articulación con las universidades nacionales con sede en la Provincia de Buenos Aires para facilitar la continuidad de estudios superiores; la implementación de proyectos atendiendo a propuestas

de pluriaño en zonas rurales y de Islas; la oferta de educación secundaria en institutos cerrados (en articulación con el Programa Provincias de Educación en Contextos de Encierro), entre otros.

En este marco de políticas, desde el año 2014 se implementa el Proyecto Alternativo de Secundaria Obligatoria (PASO). Dicho proyecto tiene como objetivo propiciar un sistema flexible e inclusivo que permita a los residentes de comunidades terapéuticas en edad escolar transitar el nivel secundario en un ambiente protegido, y promover la paulatina reincorporación de los jóvenes a las escuelas secundarias para completar el nivel educativo y así dar cumplimiento a la obligatoriedad escolar y al derecho a la educación de los adolescentes y jóvenes.

Desde fines de 2016, a partir del pedido de la Dirección del Nivel Secundario de la Provincia de Buenos Aires, desde la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) se comienza a sistematizar y analizar la experiencia de PASO en las tres escuelas en la que se desarrolla. A continuación, en este trabajo se presentan las primeras aproximaciones al campo, dando cuenta de los fundamentos pedagógicos y políticos que animan la propuesta, los aspectos pedagógicos y didácticos que la atraviesan, y las definiciones de sujeto que se proponen, así como los nudos problemáticos que se revelan.

II. LA EXPANSIÓN DE LA ESCUELA SECUNDARIA: UNA MIRADA DESDE LAS POLÍTICAS

Argentina ha extendido la obligatoriedad educativa hasta alcanzar la educación secundaria completa hace apenas diez años. Este nuevo escenario ha promovido el ingreso al sistema escolar de poblaciones históricamente excluidas. El hecho de que todos los jóvenes tengan el derecho a ser incluidos en la escuela logró poner en tensión diversos procesos sociales y pedagógicos que hasta entonces parecían incommovibles y que ahora demandan ser repensados, si lo que se busca es garantizar la educación de niños/as, adolescentes y jóvenes.

Si un tiempo atrás se entendía que el derecho a la educación podía ser satisfecho asegurando solo el acceso a la escuela, hoy demanda que, pro-

gresivamente, se alcance la plena efectividad del derecho a la educación. Esto supone, entonces, no solo remover los obstáculos de acceso sino promover las formas de organización institucional y de trabajo pedagógico necesarias para que niños, niñas, adolescentes y jóvenes alcancen los aprendizajes a los que tienen derecho. Tal como señala Terigi (2009), la inclusión educativa –condición para el pleno cumplimiento del derecho a la educación– alcanza significados amplios pero precisos. Uno de ellos es que «cada vez que surge una nueva barrera para el acceso a la escuela o para el aprendizaje en ella, el Estado asuma sin dilación medidas positivas que remuevan esas barreras y permitan a quienes las sufren disfrutar a pleno de su derecho a la educación» (2009: 11).

En este sentido, es necesario recordar aquí que, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional, a fines de 2006, y de la aprobación de las Resoluciones del Consejo Federal de Educación en los años 2008, 2009 y 2010, se alientan, también desde la normativa, nuevas formas de organización y gestión pedagógica en las escuelas. Como ejemplo, se puede citar la Resolución CFE N° 103/10 que se ocupa de la regularización de las trayectorias escolares y que contempla tiempos y espacios diferenciados en los que se propone el desarrollo de estrategias pedagógicas e institucionales para los alumnos que presenten inasistencias prolongadas, repitencia reiterada o que hayan ingresado tardíamente a la escuela.

Para el caso de la Provincia de Buenos Aires, en el año 2005, en vigencia todavía de la Ley Federal de Educación N° 24195, se propone un rediseño de la estructura académica de la educación secundaria. Atentos a los problemas profundos que acarrea la institucionalización del tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB) (resultado de la unión del séptimo grado de la escuela primaria y los primeros y segundos años de la escuela secundaria) se implementa la Escuela Secundaria Básica (ESB), que da origen a un nuevo ciclo de reformas que introduce modificaciones tanto en la estructura académica como en la administración educativa provincial (Resolución N° 300/05).

Mientras la Provincia de Buenos Aires discutía la forma que debía tomar esa ESB con el propósito de dar con un modelo institucional que garantizara una solución al problema de la deserción escolar, llegaba el año 2006 y las primeras discusiones respecto al documento base sobre

el que se elaboraría una nueva ley de educación. La ESB, con identidad propia, queda subsumida en la Nueva Escuela Secundaria y los jóvenes a los que estaba destinado este proyecto de atención específica quedan sujetos a una nueva reforma. Ya en 2007 la provincia aprueba su Ley de Educación N° 13688, que organiza la estructura académica en seis años para la educación primaria, seis años para la educación secundaria (siete en caso de las escuelas técnicas), a los que se suman dos del nivel inicial para completar su rango de obligatoriedad de catorce años. En este contexto, la obligatoriedad de la educación secundaria supuso la superación de su rasgo fundacional y presentó el desafío del desarrollo de políticas, tanto de incidencia meso como micro, cuyo objetivo fuera el diseño de dispositivos educativos inclusivos.

III. LA EXPANSIÓN DE LA ESCUELA SECUNDARIA: UNA MIRADA DESDE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Atendiendo a las altas tasas de repitencia y abandono, que suelen caracterizar al nivel secundario, y desplazando la mirada clásica que deposita la responsabilidad en los sujetos –o en sus familias, o en condiciones económicas o culturales– para situarla en los aspectos didácticos y/o pedagógicos de la propuesta escolar, desde hace tiempo académicos/as, decisores/as políticos/as y profesionales de la educación plantean la necesidad de repensar los núcleos centrales que hacen a la experiencia escolar, gestada en la modernidad, si lo que se busca garantizar es la escolarización de los sujetos. En este marco de situación, tanto a nivel nacional como provincial, se implementaron una serie de experiencias y/o dispositivos cuyo objetivo fue flexibilizar o modificar diversos aspectos de las trayectorias y experiencia escolar para el nivel secundario. En este sentido, ha señalado Terigi, la preocupación por las trayectorias «debe ir de la mano de la remoción de las barreras que impiden el cumplimiento de los derechos educativos y de la adopción de medidas positivas a favor de quienes ven vulnerados sus derechos, pero no de la estandarización de recorridos o del desconocimiento de las distintas vías por las cuales es posible que se produzcan aprendizajes socialmente valiosos» (Terigi, 2009: 14).

Dentro de las políticas educativas destinadas específicamente al nivel secundario, se encuentran algunas vinculadas a la escolarización de sujetos jóvenes que, por diversas razones, han interrumpido sus trayectorias escolares o, tal vez, nunca las han iniciado. Algunas de estas políticas de inclusión han buscado variar aspectos nucleares de la organización escolar, tales como el formato escolar o el régimen académico. Entre las experiencias, se encuentran las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires, el Programa Inclusión y Terminalidad (PIT) de la Escuela Secundaria implementado en la provincia de Córdoba y los Bachilleratos Populares, los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (Cesaj) y el Proyecto Alternativo de Secundaria Obligatoria (PASO) desarrollados por la Provincia de Buenos Aires.

Diversas investigaciones se propusieron abordar y analizar estas experiencias. Pinkasz (2013) señala que en los últimos diez años se ha producido un importante aumento de los proyectos de investigación relacionados con la educación secundaria, en consonancia con dos décadas marcadas por una continua presencia de políticas de extensión de la escolarización del nivel, y propone una serie de tópicos para pensar las tendencias en esta creciente agenda de investigación.

Por una parte, agrupa aquellos trabajos preocupados por indagar las políticas educativas para el nivel, que a su vez pueden asumir tres orientaciones: las que buscan profundizar la comprensión respecto de las fuerzas que se ponen en juego en la determinación de la agenda educativa pública; otras que se han preocupado por comprender las dinámicas presentes en los diversos niveles de gestión (nacional, provincial y local); y, por último, un tercer grupo de trabajos preocupados por comprender la relación entre los niveles macro y micro políticos y las formas en que los agentes locales se apropian de la política pública. En el segundo grupo de trabajos se encuentran las investigaciones que comparten la visión respecto de que el modelo escolar es un límite para la escolarización de los sujetos; y dentro de este conjunto están, a su vez, las producciones que abordan distintas experiencias que propusieron variaciones al modelo de escolarización propuesto. El tercer grupo, muy vinculado con el anterior, abarca trabajos preocupados por analizar las trayectorias escolares como producto y efecto específico del modelo de

escolarización. Por último, un cuarto grupo de trabajos centran la indagación en la dimensión subjetiva del estudio de las trayectorias escolares, en la experiencia escolar, en las representaciones e identidades en la escuela secundaria.

En síntesis, una primera aproximación a estos trabajos muestra la existencia de algunos puntos de convergencia como la preocupación por indagar programas, proyectos y/o experiencias que atiendan a sectores históricamente desfavorecidos y a poner de relieve el fracaso del formato de la escuela moderna para poder promover la escolarización de los sujetos. Otros ejes de abordaje comunes son el análisis de los procesos de implementación de las experiencias entre los diversos niveles de gestión; la revisión de los modelos organizacionales y los modelos pedagógicos que se proponen y el análisis del modo en que estos modelos impactan en las trayectorias de los estudiantes. Un efecto, deseado o no, de estas líneas de producción de conocimiento fue la visibilización de la vinculación entre las distintas formas escolares que asumen estas experiencias educativas y las posibilidades de promover el sostenimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes.

La investigación que aquí compartimos se encuadra en el segundo grupo de trabajos ya que se propone documentar, a pedido de la Dirección de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, la propuesta PASO con el propósito de sistematizar los procesos pedagógicos puestos en juego en esta experiencia puente para su consolidación y desarrollo de aportes para toda la educación secundaria común. En este sentido, los objetivos específicos del trabajo que venimos desarrollando son:

- Sistematizar la documentación y otro tipo de información disponible con relación a la experiencia.
- Reconstruir el proceso de definición, inicio y desarrollo de las experiencias implementadas por las escuelas que participan del PASO con relación a la gestión institucional y las intervenciones pedagógicas (llevadas a cabo por las instituciones educativas participantes de la experiencia).
- Indagar acerca del conocimiento, los sentidos y opiniones, y las acciones desarrolladas por los actores involucrados como directi-

vos (de escuelas y de comunidades terapéuticas), coordinadores, referentes, docentes, tutores y jóvenes cercanos a la experiencia educativa.

- Caracterizar las intervenciones pedagógicas que los docentes concretan en el marco de la experiencia.
- Indagar los efectos de la experiencia en las trayectorias de escolarización de los jóvenes que transitan por la misma.

Como puede advertirse, tanto los sistemas escolares como las políticas educativas y la reflexión pedagógica están preocupados por producir respuestas pedagógicas precisas a las situaciones específicamente escolares que afectan la escolaridad de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en riesgo educativo.

IV. LA EXPERIENCIA PASO

Las políticas y los programas impulsados por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires se proponen garantizar la educación de todos los jóvenes y adultos independientemente del contexto en el que se encuentren, atendiendo a la implementación de la Ley Provincial de Educación N° 13688/07, que consagra la obligatoriedad de todo el nivel secundario (Art. 20), en concordancia con la Ley de Educación Nacional y la Ley Provincial de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niños y Niñas N° 13298, inscripta en la normativa internacional establecida por la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

Dentro de este marco, la inclusión educativa –pensada no solo como el acceso a las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires sino también como la permanencia y continuidad en el sistema educativo– y la recuperación de la centralidad del acto pedagógico se convirtieron en una de las líneas directrices de la Dirección General de Cultura y Educación y de las principales líneas político-estratégicas de la gestión de la Dirección Provincial de Educación Secundaria. Este enfoque implicó para la Dirección asumir que todas las acciones que se concretaran a través de los

diversos programas, encuentros, capacitaciones, trabajo en territorio, estuvieran orientadas a lograr la escolarización, permanencia y finalización de estudios de todas y todos los adolescentes y jóvenes de la Provincia de Buenos Aires. A tal fin, entre otras líneas de políticas se elaboró la propuesta Proyecto Alternativo de Secundaria Obligatoria (PASO), destinada a la inclusión educativa de los adolescentes y jóvenes que se encuentran alojados por períodos prolongados en comunidades terapéuticas para que sus trayectorias escolares no se vean interrumpidas.

La propuesta, elaborada por la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la Dirección General de Cultura y Educación y desarrollada de manera conjunta con la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, forma parte de un conjunto de diversas experiencias que se propusieron implementar formatos alternativos y flexibles para garantizar el derecho a la educación, recuperando el espíritu de inclusión educativa así como las estrategias de articulación definidas en el Plan Educativo Jurisdiccional 2013.¹

Los destinatarios de este proyecto constituyen un grupo particular, que por diversas situaciones se encuentran realizando un tratamiento en una comunidad terapéutica. Son adolescentes y jóvenes con certificación de estudios primarios que no asisten a ninguna escuela del sistema educativo formal o que por su ingreso a la comunidad terapéutica ven interrumpida su trayectoria escolar. Las particulares características en las que se encuentran estos adolescentes y jóvenes demandaron el diseño de una propuesta de enseñanza específica con un formato escolar que

implicara una fuerte revisión de las prácticas de enseñanza, atención a la diversidad y a las particulares condiciones de existencias. En este sentido, la propuesta prevé que los adolescentes y jóvenes que se encuentran internados en comunidades terapéuticas continúen sus estudios secundarios a través de un proceso paulatino de inclusión en las instituciones educativas. Para ello, el proyecto propone la conformación de un equipo de docentes acompañado de un preceptor tutor, respetando el diseño de materias y los contenidos centrales previstos en el diseño curricular del nivel secundario y con una escuela secundaria de referencia.

Los acuerdos establecidos entre las comunidades terapéuticas y la institución educativa de referencia, de alcance distrital o regional según cada caso, contemplan el uso de espacios físicos, el horario de funcionamiento, la salida de los estudiantes a la escuela de referencia y el ingreso de los docentes a la comunidad educativa, entre sus aspectos más importantes. En este marco, la escuela secundaria actúa como referente, supervisa las actividades en la comunidad terapéutica, matricula y recibe a los estudiantes en las actividades que se realizan en la institución.

Cada propuesta cuenta con un cargo de preceptor tutor y 32 módulos para el trabajo en la comunidad de acuerdo al siguiente modelo de distribución, que puede variar según la necesidad de cada joven: cuatro módulos para las áreas de Prácticas del Lenguaje, Matemática, Geografía, Historia, Biología y Físico-Química, y dos para Artística, Inglés, Educación Física y Construcción de Ciudadanía. El preceptor tutor acompaña a los estudiantes en sus trayectorias escolares y es el nexo articulador entre ambas instituciones; los docentes son los responsables tanto de los procesos de enseñanza como de la evaluación de los aprendizajes.

El calendario escolar aprobado para las instituciones del nivel secundario comunes es el mismo que rige para las escuelas PASO, pero las clases se dictan en la comunidad o en la escuela de referencia, de acuerdo a la evaluación que se efectúe de cada situación individual, propiciando siempre la incorporación gradual de los estudiantes a la escuela de referencia. La carga horaria semanal establecida es de 25 módulos, a cumplir en actividades en la comunidad terapéutica o en la escuela, atendiendo a la situación personal de cada estudiante y a las posibilidades de la institución educativa de referencia.

1. «Como estrategia, el Plan Educativo Jurisdiccional 2013 parte de reconocer que la política educativa es un campo relacional. La articulación exige: (1) identificar las intersecciones, los temas y objetivos compartidos para la intervención de los distintos equipos de trabajo; (2) trabajar conjuntamente en las fases de planificación, implementación y evaluación. Este trabajo conjunto supone no solo evitar superposiciones o aprovechar recursos compartidos, sino también interpelar las propias culturas instituidas desde lógicas diferentes, tanto entre equipos de distintos niveles y modalidades, como entre los niveles macro, meso y micro. La articulación significa, entonces, priorizar el logro de los objetivos de política educativa por sobre los de las prácticas instituidas, las rutinas, etcétera. En la práctica, se trata de generar instancias de coordinación, reflexión y acción compartidas, centradas en los objetivos más que en las estructuras» (Dirección General de Cultura, 2013: 17).

Las actividades áulicas desarrolladas en la comunidad adquieren el formato de secciones agrupadas o pluriaño y prevén que la organización del trabajo atienda los diversos niveles de avance de los alumnos, posibilitando el progreso en forma diferenciada a los estudiantes. Para ello se propone la utilización de las secuencias didácticas diseñadas para los Cesaj (Resolución N° 5099/08). Los alumnos deben aprobar cada secuencia para poder iniciar el trabajo con la siguiente de la misma materia; para la evaluación se toma como marco de referencia la disposición N° 06/10 de la Dirección de Educación Secundaria de evaluación de los Cesaj. Al concluir el año o a la finalización del tratamiento se constituye una comisión de evaluación de la escuela de referencia para definir conjuntamente la acreditación que se le otorga a cada joven.

Dentro de este marco, durante el año 2014 se inició un trabajo conjunto entre la comunidad terapéutica «El Reparó», de Marcos Paz, y la Escuela de Educación Secundaria N° 55 de La Matanza, con posteriores incorporaciones de la Escuela de Educación Secundaria N° 7 de San Pedro con la comunidad terapéutica «Los Naranjos», y la Escuela de Educación Secundaria N° 25, de Pilar, con la comunidad terapéutica «El Candil».

Luego de un año de implementada la experiencia, la Dirección de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires convocó a la UNIPE para pensar de forma conjunta un dispositivo que sistematizara los procesos pedagógicos que se ponen en juego en estas experiencias puente para su consolidación y construir aportes para toda la educación secundaria común.

A continuación, compartimos algunos de los núcleos problemáticos que relevamos a lo largo del trabajo realizado:

a) Acerca de las trayectorias escolares de los jóvenes y la construcción del oficio de alumno

En línea con lo ya señalado respecto del carácter selectivo de este nivel educativo, cabe decir que la población que ingresa al mismo es en gran parte la primera generación en sus familias que probablemente culmine los estudios secundarios. Además de los «recién llegados», se encuentran

los que «regresan» a la escuela, es decir, sujetos jóvenes que por diversas razones han interrumpido sus trayectorias escolares y que en el marco de la obligatoriedad vuelven a las escuelas.

Los estudiantes que llegan a las experiencias PASO por las características de sus itinerarios de vida, en general poseen trayectorias escolares interrumpidas, en gran parte de los casos durante algunos años. Regresar a la escuela implica para estos jóvenes un acto de absoluta confianza que, desde las comunidades de referencia, e inclusive desde el Estado, se deposita en ellos. Los recién llegados y los que regresan tienen en común el hecho de que van a tener que apropiarse de un cierto «oficio de estudiante» que les permita dialogar con los códigos que rigen la vida escolar. Para el caso de los estudiantes que concurren a las experiencias PASO, esta apropiación suele representar un verdadero desafío, en tanto la falta de continuidad en sus escolaridades provoca la pérdida de hábitos. La apropiación de este oficio se vuelve necesaria no solo para transitar del mejor modo posible el espacio escolar, sino que deviene en condición necesaria para el pasaje a los estudios superiores.

b) Acerca de las prácticas docentes en el marco de las experiencias PASO

LA SELECCIÓN DE LOS DOCENTES

Según lo relevado, la participación de los docentes en la experiencia PASO posee diversas formas de concreción: puede producirse a partir de la convocatoria por parte del/la director/a de la escuela hacia algunos docentes; puede ser el resultado de la selección de un proyecto presentado por el/la profesor/a, a partir de la existencia de una convocatoria interna en la misma escuela; o puede ser –como en el caso de una de las escuelas abordadas en la investigación– el resultado de una situación informal, que se relaciona con la identificación por parte de los profesores que ya participan de la experiencia, de potenciales compañeros con el «perfil» que se necesita para trabajar en esta experiencia. El problema que se observa se

relaciona con el bajo grado de institucionalidad que aparece con relación a la designación de docentes, dada la escasa normativa que regula esta experiencia aún.

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN SECCIONES AGRUPADAS O PLURIAÑO, ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y EVALUACIÓN

El *formato pluriaño* es una de las marcas distintivas de esta experiencia. Esto se encuentra relacionado con que cada curso se compone de jóvenes con edades diversas y con distintas trayectorias y niveles de apropiación de conocimientos. En este marco, los docentes se ubican en una situación poco habitual dentro de sus prácticas en el nivel secundario común (históricamente graduada y gradual).

Las estrategias que desarrollan son variadas. En gran parte de los casos, lo que hacen los docentes es «partir el pizarrón» en varias secciones y hacer distintas actividades según el año teórico al que debería asistir el/los estudiante/s. Otro grupo de docentes, a partir de un tema único, plantea a los estudiantes diversos grados de complejidad. Esta situación se convierte en un problema en tanto las prácticas de enseñanza y de aprendizaje siguen teñidas por la forma graduada que adopta la escolaridad en la modernidad. El pluriaño sigue organizando en su interior grupos que acceden a ciertos saberes, dependiendo del grado teórico al que se debería asistir.

Esto, detectado como un núcleo problemático en el marco de la investigación, adquiere incluso mayor profundidad cuando desde las voces de los docentes comienza a aparecer como demanda la necesidad de formarse específicamente para abordar el trabajo en el formato pluriaño y de reflexionar y capitalizar las diversas experiencias desarrolladas en el marco de esta propuesta educativa.

Respecto de las prácticas de enseñanza, lo que se releva es que los profesores accedieron a una serie de materiales didácticos provenientes de la experiencia de los Cesaj. Estos materiales –secuencias didácticas– resultan una primera aproximación a la forma de resolver los desafíos

pedagógicos en el marco de esta experiencia educativa, aunque no se ha desarrollado hasta el momento una adecuación curricular específica ni materiales definidos específicamente. De esta manera, las prácticas de enseñanza se encuentran relacionadas con los propios saberes del profesor o la profesora, y con el material al que se hace referencia, pero lo cierto es que no hay una producción de materiales que se relacione con la experiencia de PASO en particular.

LA EVALUACIÓN DE LAS TRAYECTORIAS DE LOS ESTUDIANTES

Otro de los rasgos distintivos de esta experiencia se vincula con las formas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, así como la promoción de estos últimos a los años superiores. A diferencia de la forma tradicional de evaluación por materia o asignatura, en PASO la promoción de los estudiantes se decide de manera colectiva entre todos los docentes de las experiencias en cuestión, para cada uno de los estudiantes.

Si bien es una forma de evaluación que rompe con la fragmentación y desconexión con la que es habitual mirar a los estudiantes, suele representar un conflicto para el cuerpo docente, donde el acuerdo colectivo aún no se ha vuelto norma, es decir que no hay criterios claros de referencia común para atender cada una de las trayectorias. En este sentido, es necesario decir que habría que profundizar la mirada respecto de las formas de evaluación, y al mismo tiempo regular a las mismas a partir de la existencia de una normativa.

V. OTRO PASO HACIA LA INCLUSIÓN

En función de estos núcleos problemáticos y de un diagnóstico conjunto realizado con la Dirección Provincial de Educación Secundaria, la UNIPE elaboró y presentó el proyecto Otro PASO hacia la Inclusión a la Convocatoria Nexos, impulsada por la Secretaría Ejecutiva de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (Cpres), en el marco del subpro-

grama de articulación universidad-escuelas secundarias. Este subprograma tiene entre sus objetivos promover una política de articulación del nivel superior y de la universidad con la escuela secundaria, a partir de una perspectiva interinstitucional que estimule el diseño de mecanismos que permitan alcanzar un diagnóstico compartido y un plan de trabajo común como resultado del aporte y compromiso de los actores involucrados.

Retomando estos sentidos, el proyecto busca promover la formación docente y la producción de materiales pedagógico-didácticos que profundicen la calidad de las experiencias educativas y atiendan las problemáticas planteadas con la finalidad de garantizar el acceso a la educación. En este marco, se busca promover una línea de trabajo entre la UNIPE y las diversas instituciones y actores implicados en la gestión e implementación de PASO, para trabajar conjuntamente en las líneas de formación pedagógica y didáctica y en las referidas a la producción de materiales didácticos.

Como parte de las líneas de trabajo previstas, la actividad PASO x PASO, enmarcada dentro del componente Formación y Capacitación Docente Continua, busca posicionar a los actores clave de la experiencia PASO como productores de saber pedagógico, didáctico e institucional acompañados por especialistas del campo de la educación de la UNIPE. La singularidad del trabajo desarrollado, tanto por profesores, tutores, directores e inspectores como por los equipos técnicos responsables del diseño e implementación de la línea, hace necesario plantear un dispositivo formativo que convoque a la totalidad de los actores y privilegie sus voces en un marco de análisis, reflexión y producción.

Así, PASO x PASO prevé, desde su encuadre de trabajo, cruzar los sentidos de esta política de inclusión de los jóvenes de la Provincia de Buenos Aires en situación de rehabilitación de adicciones, construidos por los profesionales participantes en ella, con los resultados de la investigación para contribuir a la problematización de algunos aspectos sustantivos del programa y aportar a la elaboración de nuevos sentidos y estrategias de intervención que puedan operativizarlos.

La enseñanza a partir de un formato pluriaño se destaca como uno de los puntos nodales de esta experiencia, que necesita ser profundizada. Bajo el formato pluriaño suelen desplegarse una serie de estrategias que se muestran superadoras de las concepciones didácticas y pedagógicas

más tradicionales de enseñanza, a las cuales es necesario volver para reflexionar sobre los supuestos en los que descansan dichas propuestas y las decisiones que las configuran. Finalmente, cabe señalar que la institucionalización de ciertas prácticas que se producen en el marco de esta experiencia, tales como la designación de docentes o la forma de evaluación señaladas, devienen en importantes marcos institucionales a seguir profundizando en el programa PASO.

Otra de las actividades que organizan el trabajo, denominada Plural, se propone la elaboración de fascículos sobre la enseñanza en el pluriaño. La enseñanza en este ámbito requiere la atención del profesor en diversos recorridos del aprendizaje, lo que implica que al mismo tiempo oriente su enseñanza en distintos niveles de complejidad y deba diversificar su plan de trabajo. Estas adaptaciones no solo involucran las prácticas del profesor que necesariamente toma decisiones de carácter curricular en torno a qué enseñar y didácticas en referencia al cómo, sino que imponen una transformación organizacional que acompañe estas decisiones en un marco colectivo de trabajo.

Plural es pensado como el resultado del trabajo colectivo desarrollado por profesores de las escuelas secundarias que pertenecen al programa PASO, formadores del Instituto Superior de Formación Docente N° 119 de San Pedro, Provincia de Buenos Aires, y especialistas de la UNIPE. La elaboración del material didáctico consolidará el trabajo realizado durante el año sobre el diseño curricular de la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires en dos áreas del conocimiento: Prácticas del Lenguaje y Construcción de la Ciudadanía.

VI. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

En síntesis, con el proyecto Otro PASO hacia la Inclusión se espera contribuir en el fortalecimiento de los aspectos organizacionales y pedagógicos de la experiencia que puedan impactar en las trayectorias de los/las estudiantes que transitan por la misma y en el desenvolvimiento de las instituciones educativas responsables de la experiencia. En relación con los docentes, se espera que el trabajo conjunto impacte de manera positiva

en las prácticas de enseñanza, promoviendo la construcción de un saber respecto de sus experiencias que pueda operar, a la vez, de referencia para las prácticas pedagógicas de los y las docentes del nivel en general.

Del mismo modo, se prevé que la participación en esta experiencia brindará la oportunidad a la UNIPE de interpelar y enriquecer sus propuestas de formación docente inicial, abriendo espacios de análisis, reflexión y trabajo sobre los formatos escolares que conviven hoy en el sistema educativo, la diversidad de jóvenes que asisten a la escuela, los modos de aprender y de enseñar que ponen en cuestión, y las múltiples dimensiones que interactúan en las instituciones educativas de nivel secundario. Por último, creemos que el análisis y el apoyo a esta importante experiencia permitirá revisar las nociones fundamentales del nivel secundario y así aportar herramientas pedagógicas, didácticas, instituciones y de gestión para abordar los distintos formatos y desafíos a la hora de garantizar el derecho a la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baquero, R. *et al.*

2009 «Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana Buenos Aires», en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Monográfico «Abandono y deserción en la educación iberoamericana», vol. 7, n° 4, octubre, pp. 292-319.

Krichesky, M. (coord.)

2007 *Escuelas de reingreso (ER). Miradas de directores, docentes y alumnos*, Dirección de Investigación Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Pinkasz, D.

2013 *Los Planes de Mejora Institucional de la Escuela Secundaria como herramienta de las políticas de inclusión educativa. Análisis de dos casos provinciales*, Informe de Final de consultoría, Buenos Aires.

Ponce de León, M.A.

2012 *El régimen académico para las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires: articulaciones entre experiencia escolar y prácticas institucionales*, trabajo presentado en las VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), 5 al 7 de diciembre, La Plata, Argentina.

Dirección General de Cultura y Educación
de la Provincia de Buenos Aires

2013 *Plan Educativo Jurisdiccional*. Disponible: <<http://secundariasi.com.ar/wp-content/uploads/2013/09/Plan-Educativo-Jurisdiccional-2013.pdf>>.

Terigi, F.

2009 *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

2011 «Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual», en *Quehacer Educativo. Revista periódica de la Federación Uruguaya de Maestros*, n° 107, junio, pp. 15-22.

Terigi, F. *et al.*

2013 «La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala», en *Revista del Instituto de Investigaciones Científicas en Educación*, n° 33, pp. 27-46.

Tiramonti, G. *et al.*

2007 *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa*, Flacso, Buenos Aires.

Unicef

2012 *Adolescentes y secundaria obligatoria. Centros de escolarización para adolescentes y jóvenes*, Unicef/Universidad Nacional General Sarmiento, Buenos Aires.

Vanella, L. y Maldonado, M. (eds.)

2013 *Programa Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para jóvenes de 14 a 17 años (PIT), Córdoba (Argentina)*, Unicef/Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

Yapur, Jorgelina

2016 «Nuevos formatos escolares para la escolarización secundaria: un estudio del programa Inclusión y terminalidad de la escuela secundaria para jóvenes e 14 a 17 años en la Provincia de Córdoba», en *Educación, Formación e Investigación*, vol. 2, nº 3, junio. Disponible: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/efi/article/view/21770/21485>>.

ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD/BARRIO: LOS SENTIDOS DE LO SOCIOEDUCATIVO

Renata Giovine, Liliana Martignoni y Natalia Correa

INTRODUCCIÓN

En esta exposición queremos compartir con ustedes algunos interrogantes, hipótesis y hallazgos sobre el análisis de las políticas y prácticas socioeducativas que venimos trabajando desde 2013. Para ello hemos estructurado la presentación en dos partes. En la primera haremos una breve referencia a los múltiples sentidos otorgados a lo socioeducativo en la Argentina. Y en la segunda nos referiremos a cómo dichos sentidos emergieron de la indagación de este tipo de políticas y prácticas en su particular configuración territorial.

I. SOBRE LOS SENTIDOS DE LO SOCIOEDUCATIVO

Si bien las políticas y prácticas socioeducativas se constituyen en un objeto de indagación de reciente aparición en la investigación educativa de la Argentina, podemos reconocer al menos dos grandes tradiciones. La primera tradición la encontramos ya en el siglo XIX con la introducción de un conjunto de políticas sociales en la escuela primaria, bajo el objetivo de promover el acceso y sostenimiento de la escolarización a los niños, adolescentes y jóvenes atravesados por la pobreza y la vulnerabilidad. De

este modo, se asocia a los procesos de expansión educativa, de ampliación de los derechos ciudadanos y de desigualdad social que van ampliando o restringiendo su alcance y significaciones, adquiriendo en el transcurso del tiempo diferentes nominaciones: asistenciales, socioasistenciales, compensatorias y, más recientemente, socioeducativas. Los principales estudios sobre el tema¹ centran su análisis, por un lado, en las políticas que van creando, modificando o suprimiendo roles e instancias de conducción de los sistemas educativos; así como reconociendo y formalizando las tareas que de aquel tipo realizan individuos, grupos u organizaciones sociales. Por otro lado, en los efectos que estas políticas generan en su encuentro con las instituciones educativas, los docentes y los estudiantes que se hallan ubicados en barrios atravesados por la pobreza.

Así, lo socioeducativo se constituye a partir de la sedimentación de diferentes lógicas de intervención que van dejando huellas sobre las políticas, las escuelas y los sujetos escolares. Desde aquel primer modelo asistencial particularista promovido por la Sociedad de Beneficencia y el higienismo a lo largo del siglo XIX, pasando por el surgimiento de sistemas expertos de asistencia y trabajo social a mediados del siglo XX, su

1. Pueden mencionarse trabajos como los de Puiggrós (1990); Tenti Fanfani (1989; 1991); Montenegro (1998) y Carli (2005).

focalización a finales del mismo siglo hasta las actuales estrategias multirregulatorias en el siglo XXI bajo un sistema de protección y promoción de derechos.

La segunda tradición proviene de las acciones desarrolladas por fuera de los sistemas educativos reconociendo diferentes vertientes. Primero, las llamadas educación no formal e informal propiciadas por la Unesco en los años setenta, recreadas en las reformas educativas de los noventa al proponer la apertura a «espacios educativos no convencionales» como forma de ampliación del derecho a la educación (Giovine y Martignoni, 2010). Segundo, la educación popular que surge a principios del siglo XX con los movimientos obreros y sociales en la demanda y decisión de asumir su propia formación y capacitación (Filmus, 1988; Elisalde, 2013), recogiendo en los sesenta los aportes de la perspectiva latinoamericana principalmente de Paulo Freire. Y tercero, la educación o pedagogía social española, la cual propone intervenir en diferentes ámbitos de actuación y dar respuestas pedagógicas a los procesos de exclusión social y diversas formas de malestar escolar,² habilitando nuevos modos de educar y «educarse en la sociedad» (Quintana, 1984; Petrus, 1997; Núñez, 2002).

Estas dos tradiciones están presentes en la literatura académica del campo educativo argentino nutriendo los múltiples sentidos adjudicados a las políticas y prácticas socioeducativas, a los cuales en un trabajo reciente (Martignoni, Giovine y eq., 2017) los agrupamos según aquellos que lo abordan en tanto parte de un sistema educativo que se amplía más allá de las fronteras de las escuelas y aquellos que lo vinculan con el trabajo social.

El primero de estos sentidos emerge asociado a las políticas de inclusión diseñadas por los ministerios educativos nacional y jurisdiccionales, así como a las múltiples mediaciones que de ellas realizan las escuelas, las organizaciones, los sujetos escolares y comunitarios. Así se concibe como socioeducativo a ese conjunto de programas, planes y proyectos que forman parte de un heterogéneo y tenso conglomerado de líneas de

2. Formas de malestar escolar albergadas en las instituciones educativas que parecieran desvincular la cultura escolar de la cultura juvenil frente a los desafíos de la sociedad informacional, la cultura audiovisual y las nuevas formas de alfabetización digital (Tizio, 2002; Barbero, 2002).

intervención, sea intramuros (como por ejemplo las becas, la provisión gratuita de libros o el Conectar Igualdad), sea como espacio de fronteras (pudiendo citarse a los Centros de Actividades Infantiles y Juveniles – CAI, CAJ– a nivel nacional, los Patios o Colegios Abiertos –PA, CA–, Sábados con actividades juveniles, en las provincias de Buenos Aires, Santa Cruz y La Pampa, respectivamente), sea como espacios puente (tal como los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes de 15 a 18 años –Cesaj– de la Provincia de Buenos Aires y el Plan Vuelvo a la Escuela de Santa Fe. En ellos podemos rastrear retazos de viejas y nuevas racionalidades, temporalidades y espacialidades. Es decir, una espesa legislación derivada que pretende constituirse en soporte de una escolarización que a muchos se les torna esquiva y que cada barrio, escuela, actor y gestión le van imprimiendo un sello particular.

El segundo sentido alude a un proceso complejo que excede lo escolarizado e incluye en las políticas y prácticas sociales otros espacios o ámbitos de aprendizaje³ que –al aumentar las oportunidades educativas– buscan mejorar el aprendizaje de los niños, adolescentes y jóvenes, promoviendo el acceso y la permanencia en la escuela, así como estimulando la participación y una socialización más inclusiva. El reconocimiento de estos nuevos lugares interpela a las escuelas a revisar sus mandatos, y contratos intra y extra muros; máxime cuando algunos investigadores no solo dan cuenta de lo educativo más allá de lo escolar (Giovine, 2012; Giovine y Martignoni, 2014; Finnegan y Brunetto, 2015), sino también de «lo escolar más allá de la escuela» (Neufeld, Santillán y Cerletti, 2015: 13).

II. CONFIGURACIONES TERRITORIALES EN LA GESTIÓN LOCAL DE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS SOCIOEDUCATIVAS

Frente a la heterogeneidad observada en las políticas y las prácticas socioeducativas nos interrogamos respecto de: ¿cómo se expresa territorialmente esta trama multiregulatoria promotora de prácticas de inclu-

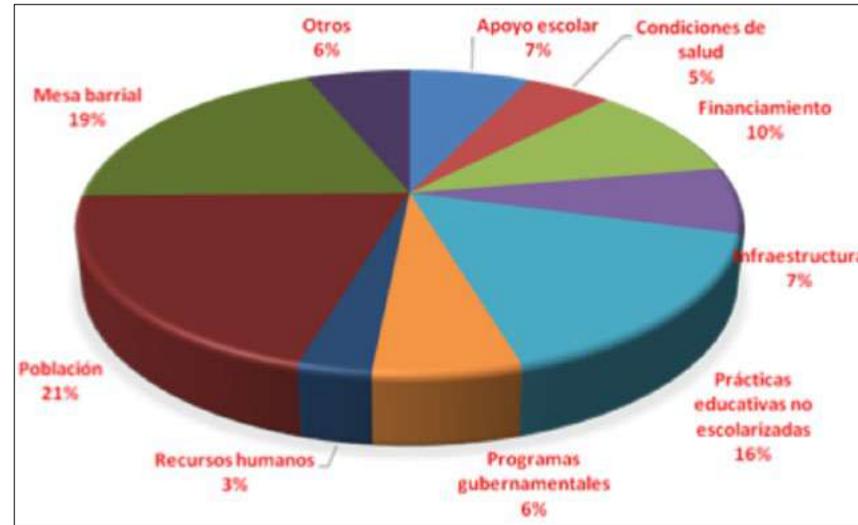
3. Tales como la familia, los centros comunitarios, las bibliotecas populares, los clubes, iglesias de diferentes credos, las redes sociales, entre otros.

sión educativa y escolar, de las cuales las socioeducativas forman parte? ¿Cómo se van ubicando y reubicando las escuelas en dicha trama? En particular: ¿cómo se gestionan localmente las políticas y prácticas educativas en las que intervienen múltiples actores (políticos, educativos y comunitarios) pertenecientes a diferentes tipos de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales (barriales y de mayor alcance territorial)?, ¿qué complementaciones, tensiones y conflictos emergen?, ¿cómo se redefinen los sentidos de lo educativo y lo escolar?

Para dar posibles respuestas a algunos de estos interrogantes seleccionamos dos zonas barriales de una ciudad intermedia de la Provincia de Buenos Aires consideradas socio-demográficamente como «aglomerados urbanos de exclusión» por sus condiciones de vulnerabilidad social (Linares, 2008).⁴ En una primera etapa del trabajo de campo (2013-2014),⁵ realizamos un mapeo que mostró el universo de organizaciones que llevan a cabo actividades socioeducativas, la existencia de contactos entre ellas y las instituciones escolares, como así también los motivos de dicho relacionamiento según los entrevistados (Figura 1).

De este primer trabajo exploratorio –tal como se destaca en la figura 2– nos extendimos a otra zona aledaña a la 1 (debido a que los entrevistados

Figura 1. Motivos de las relaciones entre organizaciones sociales e instituciones escolares.



Fuente: Giovine et al. (2014)

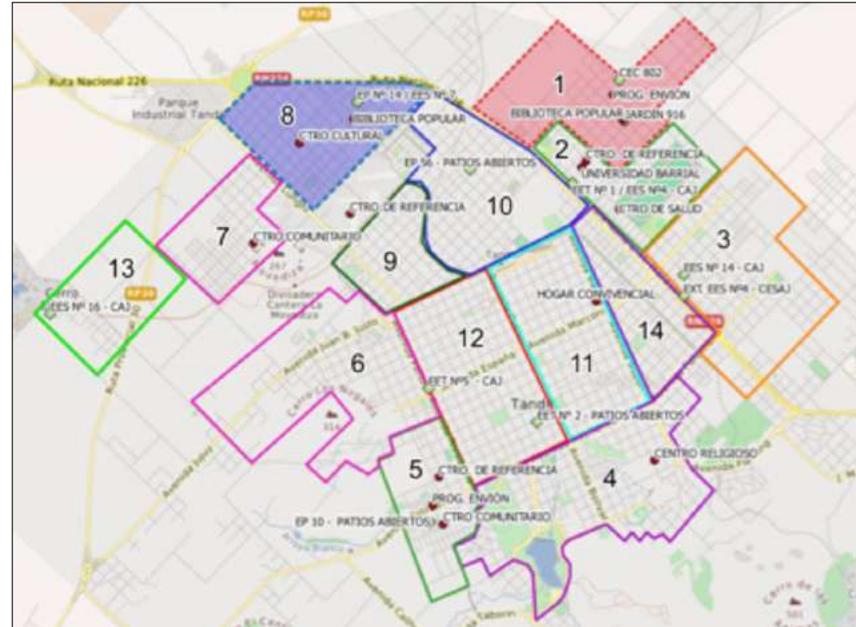
4. Desde el año 2003, luego de un proceso de descentralización de la administración y gestión municipal –fundamentalmente de las políticas sociales–, la ciudad se encuentra dividida en 14 zonas que agrupan barrios preexistentes en función de un índice normalizado de exclusión compuesto por los siguientes indicadores: a) hogares numerosos; b) no tiene obra social; c) desocupados; d) dificultad de acceso a centros deportivos; e) dificultad de acceso a centros recreativos; f) capacidad de subsistencia; g) jefes de hogar sin instrucción secundaria; h) jóvenes detenidos por delito; i) condición crítica de la vivienda. Así se distinguen cuatro tipos de aglomerados: 1) urbano de integración plena; 2) rururbano de integración; 3) urbano de integración precaria; 4) urbano de exclusión (Linares, 2008). Las zonas seleccionadas en nuestra investigación son la Zona I integrada por 9 barrios con una población de 4.785 habitantes y la Zona 8 constituida por 4 barrios con 4.893 habitantes según el Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010 (en Morales, 2015).

5. Para recabar la información realizamos observaciones, registros, entrevistas a funcionarios, directores de escuelas y responsables de las organizaciones sociales, así como recopilación de estadísticas, documentos, videos, folletería y páginas web institucionales. Para el mapeo se recurrió a sistemas de información georreferencial.

*. *Población*: se incluye a aquellos casos en que la relación la establecen los propios habitantes de los barrios, sea de manera voluntaria o no (por ejemplo, alumnos de una escuela que asisten a las bibliotecas populares o por derivaciones al servicio zonal y/o local). *Mesa barrial*: casos en que la relación emerge como consecuencia de asistir a las reuniones, aunque no se haya desarrollado ninguna actividad conjunta. *Prácticas educativas no escolarizadas*: actividades desarrolladas por cada organización con fines recreativos y/o culturales, que implican planificación (por ejemplo, capacitaciones, talleres, charlas, «valijas viajeras»). *Financiamiento*: diferentes formas de proveerse de recursos materiales, desde la organización conjunta de eventos hasta la donación de mercaderías. *Infraestructura*: uso compartido de espacios y mobiliario. *Apoyo escolar*: actividades destinadas al acompañamiento pedagógico. *Programas gubernamentales*: relaciones que resultan a partir de la implementación de políticas sociales y/o educativas tales como la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social, el Programa de Salud Sexual y Reproductiva, el Servicio Alimentario Escolar, entre otros. *Condiciones de salud*: exámenes médicos, controles anuales de salud y vacunación para el ingreso a las instituciones escolares. *Recursos humanos*: vínculos que se establecen por compartir personal. *Otros*: motivos de relación que por su especificidad no pueden ser reducidos a ninguna de las categorías anteriores.

la consideran como una misma zona y la densidad de instituciones localizadas en ella) y observamos cómo se va territorializando una «red en sentido amplio»⁶ vinculada en la cotidianeidad de estos barrios con una diversidad de necesidades, demandas e iniciativas. Compuesta por organizaciones sociales, instituciones educativas y programas gubernamentales de diferentes niveles del Estado donde lo socioeducativo se expresa como trabajo social (Asignación Universal por Hijo para la Protección Social –AUH–, Plan Más Vida, Programa de Responsabilidad Social Compartida Envión, Servicio Alimentario Escolar –SAE–, Programa de Accesibilidad Socioeducativa –PASE–,⁷ centros comunitarios municipales, centros de salud, bibliotecas populares y centros culturales) y como un sistema educativo que se amplía al radicarse en estos barrios, además de los Centros Educativos Complementarios (CEC), otros espacios que se crean a partir del año 2000 (CAJ, Patios Abiertos –PA–, CAI, Cesaj). Un entramado territorial en el que se entrecruzan propósitos de incrementar, por un lado, *condiciones de educabilidad*⁸ al anclarse en la provisión de recursos ante las carencias y la satisfacción de necesidades para hacer posible una participación más plena en las tareas de aprendizaje; y, por

Figura 2. Mapeo de las organizaciones sociales e instituciones escolares.



Fuente: elaboración propia

6. Entendida como un conjunto de unidades con entidad propia (organizaciones e instituciones) que establecen entre sí algún tipo de relación; sin tener en cuenta la frecuencia, permanencia, reciprocidad o intencionalidad de las mismas, sino la presencia o no de ellas y sus motivos (Giovine *et al.*, 2014).

7. El PASE forma parte de una política municipal implementada a partir del año 2012, la cual brinda a los alumnos de los niveles de educación obligatoria y quienes cursen carreras en las escuelas municipales boletos gratuitos para el transporte público urbano de pasajeros.

8. Si bien se reconoce que el término «educabilidad» ha sido objeto de controversias según las posiciones de diferentes autores, su uso habitual remite a la implementación de políticas y acciones que apunten al desarrollo integral de niños, adolescentes y jóvenes, a fin de asegurar las aptitudes necesarias para una mejor inserción al sistema educativo, tradicionalmente vinculadas a la salud, la vestimenta y la alimentación. Ampliándose también a aquellos recursos que pueden fortalecer el ingreso y la permanencia escolar, tales como las becas, distribución gratuita de libros y de *netbook*, entre otros.

otro, *condiciones de educación*⁹ al promover, reforzar y complementar la permanencia y terminalidad de la escolarización. Espacios en los que se entrecruzan y superponen múltiples regulaciones estatales y sociales que van dando lugar a cooperaciones, pero también a conflictos y tensiones resultado del atravesamiento de distintas culturas, trayectorias y objetivos sectoriales.

9. Las condiciones de educación harían referencia a aquellas políticas y prácticas escolares y extraescolares que promueven, refuerzan y complementan la escolarización de niños, adolescentes y jóvenes residentes en estos aglomerados urbanos de exclusión, siendo las principales el fortalecimiento de las trayectorias y el apoyo escolar.

Algunas de estas actividades educativas llevadas a cabo por las organizaciones sociales se convierten en soportes de otro tipo para la escolarización; entendiendo a este término en el sentido otorgado por Martuccelli (2007) al referirse a las formas o procesos a partir de los cuales los niños, los adolescentes y los jóvenes «singularmente» buscan tenerse/sostenerse o ser tenidos/sostenidos en la vida social y escolar, producto de relaciones afectivas, barriales, laborales, religiosas, político-partidarias, de imaginarios y creencias. Especialmente para el caso del nivel secundario en el que la persistencia de su matriz de origen selectivo y elitista continúa constituyéndose en uno de los principales escollos para la escolaridad de estos sectores.

Estos hallazgos nos condujeron a centrar la mirada de la investigación en curso (2015-2018) sobre cómo se expresa y qué sentidos asume lo socioeducativo en la compleja trama constituida entre lo escolar y no escolar. De tal modo de observar cómo esa «red en sentido amplio» va gestando –o no– espacios de oportunidad, y de participación educativa y cultural para el ingreso y acompañamiento de la escolarización.

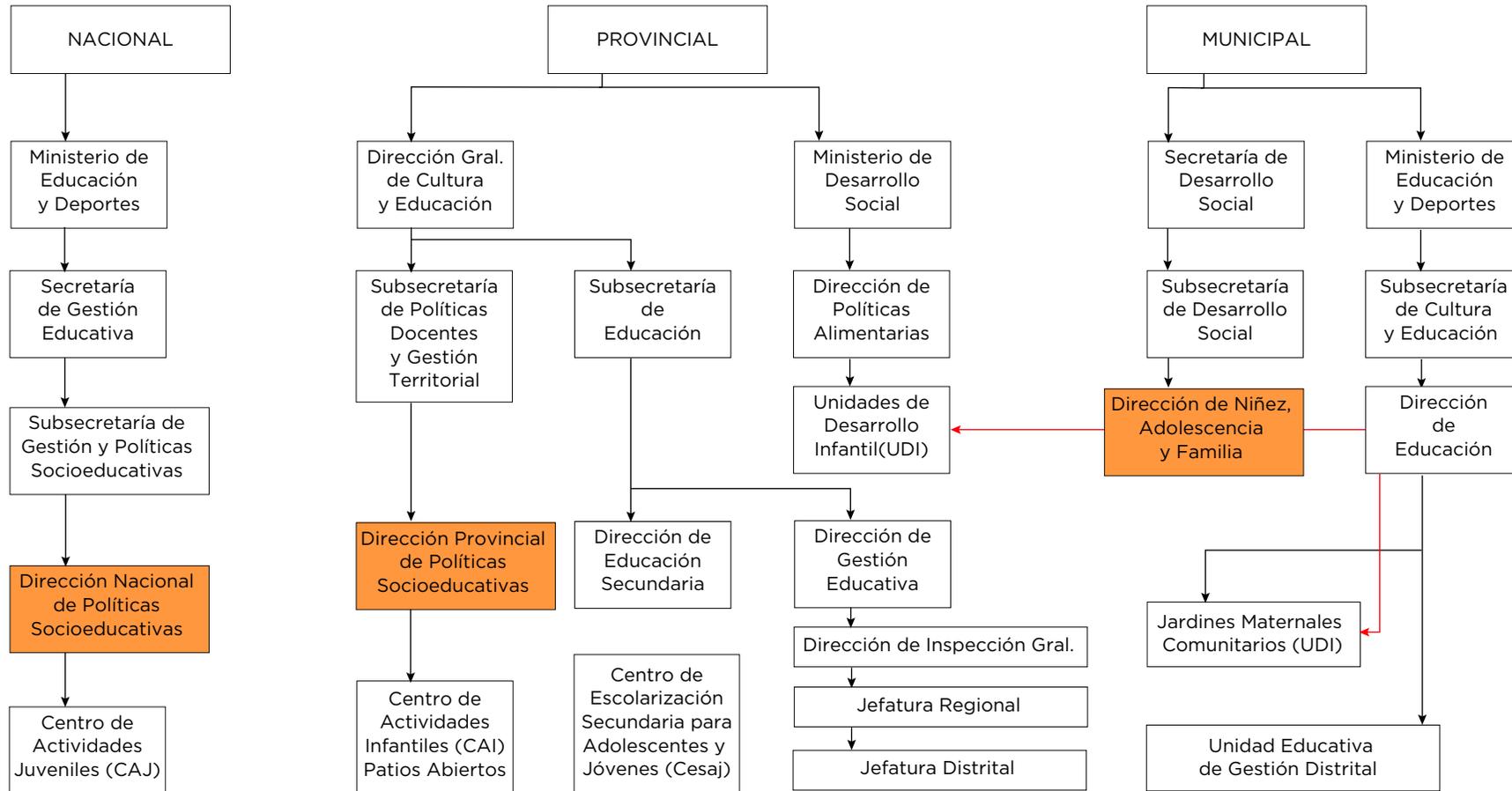
En este entrecruzamiento de significaciones los documentos consultados y el relato de los actores entrevistados nos permitieron identificar una serie de emergentes para profundizar el análisis. En primer lugar, observamos un afianzamiento de lo socioeducativo en las políticas, visualizado en el espacio otorgado por los organigramas ministeriales, tanto a nivel nacional como provincial y municipal (Figura 3). Los dos primeros como parte del área educativa, mientras que en el último continúa más ligado al trabajo social. En los últimos años está presente la prevención del riesgo social junto a la tendencia a su pedagogización, prioritariamente vinculada a la concepción de la educación como asunto de derechos humanos y de los niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos. No obstante, podemos señalar diferentes variantes en sus objetivos. Así en el nivel nacional se pone el acento en la contribución de este espacio a la «innovación y mejora de los aprendizajes» (Decreto N° 57/2016); en el nivel provincial sigue siendo significativo el peso otorgado al territorio y la generación de estrategias que profundicen el vínculo escuela-familia-comunidad; y en el municipio al fortalecimiento y asistencia educativa a los sectores más vulnerables, principalmente los niños bajo la órbita de desarrollo social.

En segundo lugar, observamos cómo estos barrios se presentan en tanto construcciones sociohistóricas y culturales que otorgan a quienes los habitan o transitan por ellos distintos sentidos y representaciones sociales, donde es posible ocupar un lugar, dejar marcas y ser marcados por ellos (Etcheverry y Martignoni, 2017). Así se pone en evidencia cómo continúan estando atravesados por diferentes miradas y lógicas de intervención generando esos espacios de oportunidad de aprendizaje, junto a otros que se presentan como lugares de moratoria frente a los riesgos o peligros «de la calle». En otros términos, están presentes intervenciones que oscilan entre posturas filantrópicas/moralizantes propias de la matriz pastoral cristiana, de la «prevención social de la criminalidad» (Baratta, 1997) y de la apropiación de beneficios «indebidos» (Tenti Fanfani, 1991; Grassi, 2002), pasando por las médico-asistenciales destinadas a mejorar las condiciones de educabilidad hasta aquellas que se anclan en la promoción y protección de derechos.

En tercer lugar, pese a lo prescripto por las políticas educativas en constituirse en prácticas de articulación, son pocos los docentes que reconocen la labor educativa de estos programas y organizaciones comunitarias, la mayoría de los cuales están invisibilizados en sus relatos. Frente a diferentes problemáticas algunos actores escolares continúan buscando resolverlas puertas adentro, no queriendo reconocer funciones que desde hace años están a cargo de estas organizaciones sociales, tal como es el caso del apoyo escolar. Asimismo, parecieran actuar del mismo modo con esos espacios creados por el propio sistema educativo en el siglo XXI dado los sentidos que mayoritariamente le otorgan a los PA, CAI y CAJ, al considerarlos como aquellas «escuelitas de los sábados» que poseen un carácter de tutela o cuidado del otro. Un lugar diferente ocuparía el Cesaj, cuya articulación pareciera estar garantizada por pertenecer a la misma gestión institucional.

A su vez, en los relatos de los referentes de dichos proyectos y organizaciones se expresa una demanda para que su trabajo sea valorado y reconocido no solo por el Estado, sino también por las instituciones educativas al contribuir con sus objetivos de inclusión escolar. Tal como lo manifiesta uno de los referentes sociales entrevistados, «la responsabilidad le cabe a la escuela que no quiere hacerse cargo de ese caso y tiende a expulsar a ese chico. Es en ese momento cuando se acude a la organi-

Figura 3. Versión simplificada: organigramas del área educativa nacional, provincial y municipal (2017).



Fuente: elaboración propia a partir de <www.educacion.gob.ar>, <www.abc.gob.ar> y <www.tandil.gov.ar>

zación». Es decir, el relato ilustra cómo en muchos casos la labor de estas organizaciones llega hasta resguardar a niños, adolescentes y jóvenes alojados en la categoría de fracaso escolar, a pesar de la existencia en la escuela de espacios de fortalecimiento a las trayectorias escolares.

En cuarto lugar, son principalmente los adolescentes y jóvenes quienes a través de sus propias trayectorias individuales –ancladas en específicas necesidades y demandas– establecen puntos de contacto entre las escuelas, programas y organizaciones, tal como se muestra en la Figura 1.

Pese a la circulación de un discurso enunciativo que se basa en el desarrollo de la confianza entre estos y adultos referentes, pudimos observar limitaciones en la posibilidad de producir lazos filiatorios que logren inscribirlos en la trama social. No obstante ello, algunos adolescentes y jóvenes otorgan un lugar central a algunas de estas organizaciones haciéndolas depositarias de una valoración que en muchos casos supera a la de la propia escuela.

Vivo desde hace siete años en el Hogar [de convivencia, donde nos] hacen ir a la escuela. Ellos nos hablan sobre qué es la escuela [y nos dicen] que nos hace bien... En el Hogar te obligan a que vayas a la escuela. Es lindo porque mi vida ahí cambió mucho. Había dejado la escuela y creí que nunca más iba a volver. Sin embargo y con la ayuda de toda la gente que conocí en el Hogar y también afuera que me ayudaron [se refiere al Programa Adolescencia],¹⁰ aquí estoy. Regresé nuevamente a la escuela y eso para mí es un gran orgullo (Joven de 15 años).

Una significación anclada –de acuerdo a sus relatos– en una mirada sobre la niñez, adolescencia y juventud, así como de sus entornos familiares, más despojada de visos culpabilizadores, poniendo en el centro de su trabajo la revinculación familiar como uno de los derechos centrales a recuperar en los procesos de construcción identitaria. Un propósito no obstante complejo de lograr frente a, por un lado, la primacía de prácticas y estrategias de intervención atravesadas por la persistente tensión entre la restitución y promoción de derechos, junto a visiones estigmatizantes que terminan por reproducir las desigualdades preexistentes.

Por otro, a la superposición de objetivos y acciones entre los diferentes programas, organizaciones y actores en las tareas socioeducativas. Pese a que desde los primeros años del siglo XXI se crearon instancias de coor-

dinación de políticas entre los diferentes niveles del Estado y las comunidades, aún no se ha logrado que los actores escolares los reconozcan como interlocutores válidos para la toma de decisiones político-educativas. La existencia de mesas barriales, consejos locales y de la Unidad Educativa de Gestión Distrital (UEGD), por ejemplo, constituyen potenciales espacios para el logro de la articulación entre escuelas y organizaciones comunitarias. Sin embargo, los entrevistados ponen en evidencia su escasa participación –«especialmente de los vecinos»–, primando la lógica partidaria y los intereses sectoriales por sobre el interés de lo público o del espacio común comunitario.

Asimismo, los actores escolares se sienten sobrecargados por estas nuevas tareas de coordinación que se adicionan a aquellas otras que han ido asumiendo para retener/contener a la población estudiantil bajo el mandato de la ampliación de la obligatoriedad escolar.

Estas primeras exploraciones nos permitirían dar cuenta de cómo lo socioeducativo se va constituyendo a modo de dispositivo a partir de la delimitación de dos momentos. Un primer momento en el que confluyen y se intersectan políticas y prácticas sociales, educativas y comunitarias que transcurren entre el espacio escolar y el extraescolar; cuyo objetivo estratégico dominante –al decir de Foucault (1991)– se vincula al sostenimiento de la escolarización obligatoria. Una trama que se amplía en un segundo momento a otras que –sin definirse inicialmente como socioeducativas–¹¹ serán ocupadas por este objetivo durante su trayectoria en el territorio, a partir del encuentro con el contexto y las diversas apropiaciones institucionales e individuales.

Este entramado heterogéneo por donde circulan saberes, estrategias y prácticas aún tensionadas entre la necesidad y el derecho trabaja en los intersticios entre la inclusión y la exclusión. De ahí la importancia de abordar la densidad de esta nueva morfología social, pensando la escuela y su tránsito por ella como un lugar de intercambio, superposición y disputa con otros espacios y saberes portadores de específicas miradas. Algunos de ellos favorecerán la inclusión –real o forzada–, en tanto otros

10. El mencionado Programa –dependiente del Ministerio de Desarrollo Humano de la Provincia de Buenos Aires– tiene como propósito «propiciar el acceso de los adolescentes en condiciones de igualdad a los bienes sociales y servicios de la comunidad y hacer partícipes de las políticas sociales a los adolescentes, la familia y la comunidad procurando una participación activa, creativa y responsable» (MDH, 2006: 1).

11. Tales como algunas de las políticas municipales, los Cesaj, diversos centros culturales y comunitarios y otras prácticas de las organizaciones barriales.

parecieran limitarla al no construir las alianzas necesarias para garantizar el carácter integral, intersectorial e interinstitucional requerido por el nuevo paradigma de promoción de derechos prescripto en el actual marco legal.¹²

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baratta, A.
1997 «Política criminal: entre la política de seguridad y la política social», en Carranza, E. (coord.), *Delito y seguridad de los habitantes*, Siglo Veintiuno, México.
- Barbero, J.M.
2002 «Ensanchando territorios en comunicación/educación», en Castro, M.I. (coord.), *Visiones latinoamericanas. Educación, política y cultura*, Plaza y Valdés, México.
- Carli, S.
2005 *Niñez, pedagogía y currículum*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Elisalde, R.
2013 «Escuelas populares de jóvenes y adultos en movimientos sociales: espacio social y trayectorias educativas (Argentina 2001-2006)», en *Revista ORG & DEMO* n° 1, Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia da Universidade Estadual Paulista-Unesp.
- Etcheverry, M. y Martignoni, L.
2017 «Los jóvenes y las políticas socioeducativas en espacios territoriales barriales bonaerenses», en IX Jornadas de Jóvenes Investigadores, Instituto de Investigaciones Gino Germani, 1-3 de noviembre, Buenos Aires.
- Filmus, D.
1988 *La acción educativa de las organizaciones sindicales*, Serie Documentos e Informes de Investigación n° 62, Flacso, Buenos Aires.
- Finnegan, F. y Brunetto, C.
2015 *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*, UNIPE: Editorial Universitaria, Gonnet.
- Foucault, M.
1991 «La gubernamentalidad», en AA.VV., *Espacios de poder*, La Piqueta, Madrid, pp. 9-25.
- Giovine, R.
2012 *El arte de gobernar al sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, Bernal.
- Giovine, R. y Martignoni, L.
2010 *Políticas educativas e instituciones escolares en Argentina*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.
2014 «Lo socioeducativo y la tensión libertad/seguridad en las políticas y prácticas de inclusión educativa», en Corbalán, M.A. (comp.), *La cultura al poder. Red de educación, cultura y política en América Latina*, Biblos, Buenos Aires.
- Giovine, R. et. al.
2014 «Pobreza y redes socioeducativas en los barrios», Actas PreAlas Patagonia Sur 2014. Estado, sujetos y desigualdad en América Latina. Un debate en torno de la desigualdad. Mayo, Calafate. Disponible en: <<http://prealas2014.unpa.edu.ar/pagina/trabajos-completos-mesa-1>>.
- Grassi, E.
2002 «El asistencialismo en el Estado neoliberal. La experiencia argentina de la década del 90», ponencia presentada al Primer Congreso Nacional de

12. Ley Nacional de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26061/05, Ley Nacional de Educación N° 26206/06 y Ley Provincial de Educación N° 13688/07.

ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD/BARRIO: LOS SENTIDOS DE LO SOCIOEDUCATIVO

Políticas Sociales, Asociación Argentina de Políticas Sociales, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.

Linares, S.
2008 «Territorio y exclusión social en la ciudad de Tandil: la acción del Estado y de las organizaciones de la sociedad civil», en Lan, D. y Velázquez, G. (comp. y ed.), *Contribuciones geográficas para el estudio de la ciudad de Tandil*, CIG/Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.

Martignoni, L.; Giovine, R. y equipo colaborador
2017 *Políticas, prácticas socioeducativas y escuelas secundarias*, inédito.

Martuccelli, D.
2007 *Gramáticas del individuo*, Losada, Buenos Aires.

Montenegro, A.
1998 «La filosofía del orden y la práctica pedagógica: algunos argumentos de sustentación para la escuela primaria argentina de principios del siglo XX» en Corbalán, A. y Russo, H. (comps.), *Educación, actualidad e incertidumbre*, Edición Espacios en Blanco Serie Investigaciones, NEES, Tandil.

Morales, G.
2015 «Trabajo final del Seminario Profesional de Geografía», Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.

Neufeld, M.R.; Santillán, L. y Cerletti, L.
2015 «Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social», en *Educação e Pesquisa* [online], vol. 41, número especial, San Pablo, pp. 1137-1151.

Núñez, V. (coord.)
2002 *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*, Gedisa, Barcelona.

Petrus, A. (coord.)
1997 *Pedagogía social*, Ariel, Barcelona.

Puiggrós, A.
1990 *Historia de la educación en la Argentina*, t. I, Galerna, Buenos Aires.

Quintana, J.M.
1984 *Pedagogía social*, Dykinson, Madrid.

Tenti Fanfani, E.
1989 *Estado y pobreza: estrategias típicas de intervención 1*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
1991 «Pobreza y política social: más allá del neoasistencialismo», en Isuani, E.; Lo Vuolo, R. y Tenti Fanfani, E., *El Estado benefactor. Un paradigma en crisis*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Tizio, H.
2002 «Sobre las instituciones», en Núñez, V. (coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*, Gedisa, Barcelona.

Fuentes documentales

PEN (Poder Ejecutivo Nacional)-Administración Pública Nacional
Decreto N° 57/2016, Decreto N° 357/2002. Modificación. Buenos Aires, 08/01/2016.
Ley Nacional de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26061/05.
Ley Nacional de Educación N° 26206/06.
Ley Provincial de Educación No 13688/07.

MDH (Ministerio de Desarrollo Humano) del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires
Proyecto Adolescencia, 2006.

EXPERIENCIAS DE REESCOLARIZACIÓN Y LAZO SOCIAL

Marcelo Krichesky

1. INTRODUCCIÓN

La obligatoriedad de la educación secundaria constituyó para una mayoría de países de América Latina, y para la Argentina en particular a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26206/2006, un hito de políticas educativas con enormes desafíos pedagógicos y organizacionales para el sistema educativo, sus instituciones y actores (Krichesky, 2017). En este marco, este artículo tiene como propósito analizar la relación entre experiencia escolar de reingreso a la educación secundaria y el lazo social en adolescentes y jóvenes de contextos de pobreza y vulnerabilidad social. Este aporte se realiza sobre la base de una investigación desarrollada en el período 2012-2015 en el marco de la Universidad Pedagógica Nacional (Unipe).¹

1. Este trabajo se elaboró en el marco de la investigación desarrollada en la UNIFE (2012-2015) «Inclusión educativa 2001-2010 y nuevos formatos de reescolarización», a cargo del equipo integrado por Greco, M.; Giangreco, S.; Krichesky, M. (coord.); Maderna, F.; Nin, C. y Hernández, M. Como antecedente a esta publicación se encuentra otro texto presentado acerca de esta investigación, por Krichesky y Giangreco en la Reunión Científica sobre Desigualdad Educativa (2016). Un breve informe sobre la reunión, disponible en: <<http://unipe.edu.ar/noticias/item/40-reunion-cientifica-desigualdades-educativas>>.

El campo empírico del estudio fue en instituciones educativas que presentan formatos diferenciados del modelo tradicional de escolarización, como los Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes (Cesaj), Escuelas Secundarias de Reingreso (ESR) y Bachilleratos Populares (BP), estos últimos en tanto construcciones de movimientos y organizaciones sociales, considerados como espacios públicos no estatales (Bresser Pereyra y Cunill Grau, 1998). Esta investigación retomó aportes contemporáneos acerca de la cuestión social y los problemas de desafiliación (Castel, 1998) y desinstitucionalización (Dubet y Martuccelli, 1998), y sitúa la crisis del lazo social en el marco de escenarios de exclusión, vulnerabilización social y proceso de acumulación de desventajas (Saravi, 2007), objetivada en privaciones materiales y simbólicas. Por otra parte, esta crisis del lazo se materializa en la fragilización de apoyos relacionales, la pérdida de sentido y limitación de la importancia de la visión de futuro como expectativa de mejora colectiva de la existencia social (De Ípola, 1998). En este estudio resultó fértil la recuperación de enfoques centrados en análisis circunstanciados (Murmis y Feldman, 2002) sobre el lazo social en contextos de pobreza, en los que se matiza la idea de la debilidad de los lazos sociales y plantean cierta productividad de otras formas de sociabilidad de fuerte vitalidad (aunque no necesariamente en contacto y o interacción con la sociedad más amplia fuera del barrio), sino como instancias reproducti-

vas en el interior de la comunidad; ponen en cuestión enfoques sobre las culturas cerradas tribales o de pandillas (con orígenes en la Escuela de Chicago, el concepto de *underclass* y de desvío –Becker, 2009–).

De este modo «salen de la dualidad entre existencia e inexistencia de vínculos y superar el debate entre quienes afirman la persistencia de lazos y quienes por el contrario postulan el crecimiento y predominio del aislamiento» (Murmis y Feldman, 2002: 23). Finalmente, este proyecto implicó la recuperación de estudios recientes sobre la experiencia escolar (Dussel, Brito y Núñez, 2007; Núñez y Litichever, 2015; Martignoli, 2013) y aportes de Dubet y Martuccelli (1998), que definen la experiencia, como «la manera en que los actores, individuales y colectivos combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar como ser la integración, la estrategia y la subjetivación» (ibíd.: 79). La experiencia al decir de estos autores se encuentra «determinada socialmente en la medida que cada lógica de acción tiene un modo de determinación específico dado por los procesos de socialización, el sistema de competencias y acciones y la relación entre la cultura y las relaciones sociales» (ibíd.: 85).

2. METODOLOGÍA Y PRINCIPALES PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio adoptó un enfoque cualitativo e incluyó entrevistas a directivos (6), profesores y tutores (40), grupos focales (8), alumnos de primeros y últimos años; y entrevistas a egresados (10). Las instituciones seleccionadas fueron dos ESR de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), dos Cesaj, localizados en escuelas y en un Centro de Formación Profesional en los partidos de La Matanza y San Martín del conurbano bonaerense, y dos BP de CABA, uno de ellos localizado en una fábrica recuperada de doce años de creación, y otro de un movimiento social de jóvenes y adultos desocupados. Entre las preguntas que orientaron este estudio se encuentran, entre otras: ¿qué presencia tienen en estas instituciones las dinámicas contextuales de expulsión social y violencia que atraviesa esta población adolescente y joven?, ¿cómo se desarrolla el proceso de re socialización escolar de vuelta a la escuela en instituciones con variaciones

pedagógicas y organizacionales?, ¿qué características asume la relación pedagógica?, ¿qué expectativas se construyen acerca del futuro educativo?

3. CARACTERÍSTICAS Y EVOLUCIÓN DE ESR, CESAJ Y BP

En el marco del proceso de ampliación de la obligatoriedad escolar que se produjo en las últimas décadas, y el acceso o reingreso de adolescentes y jóvenes de sectores pobres y en ciertos casos de significativa vulnerabilidad social, se configuraron desde una ola de políticas públicas de la región el diseño y la gestión de escenarios educativos de segunda oportunidad (Terigi, Perazza y Vaillant, 2009; Eroles y Hirmas, 2009), de alta intensidad pedagógica en cuanto a variaciones curriculares y organizacionales, y de baja escala (Terigi *et al.*, 2013) en cuanto a la cobertura de la población a la que va dirigida.

El caso de los BP surge en organizaciones y movimientos sociales, con el propósito de contribuir, desde un enfoque propio de la educación popular, a la construcción de espacios educativos alternativos para la finalización de los estudios secundarios, y a brindar una propuesta de formación educativa orientada a converger con el conjunto de necesidades individuales y colectivas de los sujetos (Elizalde, 2013). Me detendré a desarrollar muy sintéticamente algunas de las características de estas propuestas educativas, así como la evolución que tuvieron en los últimos años.

3.1. Las Escuelas de Reingreso (ER) fueron creadas en el marco del Programa Deserción Cero, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (Resolución N° 814-SED/04), y luego en el 2005 se añadieron otras dos nuevas ER (Resolución N° 4539 SED/05, con el ciclo lectivo agosto a agosto). Estas escuelas, según antecedentes como la creación de las Escuelas de Educación Media de la CABA (EMEM, Decreto N° 1182/90),² represen-

2. En su diseño inicial estas instituciones cuentan con una Planta Orgánica Funcional con cargos denominados TP4, de 12 horas cátedra distribuidas en horas frente al curso, horas de apoyo y de planificación. Asimismo, se contempla

taron en su origen una alternativa de escolarización a partir de un régimen académico basado en cuatro años de duración, con materias anuales y cuatrimestrales y una reducción de asignaturas en comparación a los planes tradicionales de escuela media (Briscioli, Terigi y Toscano, 2012). Dichas materias se encuentran distribuidas en cuatro niveles y sujetas a un régimen de correlatividades, con instancias de apoyo escolar y tutoría, talleres opcionales y un régimen que modifica el esquema de cursada de año por trayecto, destinados a reconocer las materias aprobadas por los estudiantes con anterioridad, y solo cursar aquellas pendientes.

Si bien la creación de estas instituciones fue considerada un engranaje (no deseado) de procesos de fragmentación educativa del nivel (Tiramonti, 2011) no solo fueron fuente de inspiración de un caudal de investigaciones educativas en torno a la desigualdad educativa en los últimos diez años (entre otros, Tiramonti, 2011; Krichesky, 2007; Nobile, 2011; Terigi *et al.*, 2013). La creación de estas instituciones inspiró un conjunto de políticas educativas. entre otras la creación de los Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes (Cesaj) de la Provincia de Buenos Aires (Resol. N° 5009/08) y el programa de inclusión y terminalidad educativa (PIT) de 14 a 17 años de Córdoba (2010). Cabe señalar que la evolución de la matrícula de las escuelas de reingreso 2005-2015 resulta de un 315%, con una disminución y estabilización desde el 2009 en cuanto al abandono escolar, aunque con promedios muy dispares por institución.³

3.2. Los Cesaj se crean en el marco de la Resolución N° 5099/2008 de Buenos Aires, destinados a adolescentes y jóvenes que abandonaron el sistema educativo en los primeros años del ciclo básico. Estos Centros fueron diseñados con el propósito de que dichos estudiantes concluyan el ciclo básico de la secundaria en dos años, incluyendo su capacitación en formación profesional. Se trata de un espacio de transición ubicado en

una escuela o en otra institución localizada fuera del sistema educativo (organización social, iglesia, club, centro de formación profesional), en los dos casos con una escuela de referencia,⁴ para el cual se elaboró un diseño curricular específico basado en el provincial, en el que las materias están organizadas cuatrimestralmente. Otro aspecto distintivo es que el equipo docente de estos Centros es designado por el director a cargo del Cesaj –que es el mismo director de la escuela de referencia– en conjunto con supervisores y jefes distritales. Por otra parte, el Cesaj incorpora la figura de un docente tutor, quien realiza un seguimiento personalizado de las trayectorias de cada uno de los alumnos, acompañándolos en las actividades de las materias y orientándolos en el estudio. Respecto a la organización curricular y las secuencias didácticas, el Cesaj tiene una carga horaria diaria de cinco horas reloj, lo que significa una carga semanal de 25 horas reloj. Algunas materias son de cursada continua, es decir, anual, y otras se alternan. Al 2014, la Provincia de Buenos Aires contaba con 82 Cesaj distribuidos en 22 de las 25 Regiones Educativas. Los Cesaj, luego de seis años, alcanzaron una cobertura cercana a los 5.172 alumnos y se implementaron en 213 centros en 4 cohortes (2009-2010/ 2010-2011/ 2011-2012/ 2012-2013).

3.3. Los bachilleratos populares (BP), en el marco de una historia de los movimientos sociales de América Latina (Zibechi, 2006; Sverdlik, 2008), surgieron como reacción a un escenario de exclusión y desigualdad creciente postcrisis 2001; como resultado de la histórica desatención a la educación de jóvenes y adultos, y de políticas públicas que durante los años noventa profundizaron fuertemente los índices de pobreza y desempleo. Por lo tanto, la iniciativa no solo contuvo una nueva propuesta pedagógica, sino que también se constituyó desde un fuerte rechazo a la ausencia del Estado y al sistema político en su conjunto.

el cargo de asesor pedagógico centrado en apoyo al equipo directivo, formación docente y confeccionar los trayectos educativos para los estudiantes.

3. En los años iniciales (2005 y 2006) el indicador de salida sin pase en las ESR se encuentra en el rango del 8,2% hasta un 41%. Al 2016 el abandono alcanza promedios heterogéneos y dispares que van del 5% al 32%.

4. Los estudiantes de Cesaj son considerados matrícula de los establecimientos de educación secundaria. Hasta 2016 no se disponía de estadística específica de dichos centros. Como aproximación, entre el universo de estudiantes que abandona ciclo básico (1°/2° y 3°) de la educación secundaria (2012) y la cobertura del Cesaj en dicho año, la incidencia en el abandono en la secundaria básica era del 7,2%.

A nivel nacional, la Ley de Educación Nacional (LEN, N° 26206) reconoce la participación de las organizaciones sociales en el ejercicio del derecho a la educación (Art. 4) e incorpora la gestión social como un nuevo modo de gestión educativa (Art. 13 y 14) y como agente capaz de contribuir con las políticas de promoción de la igualdad (Art. 80), de efectuar experiencias de inclusión escolar a nivel local (Art. 82), y de implementar tanto actividades formativas complementarias de la educación formal, como estrategias de atención integral para el desarrollo infantil, en cogestión con las áreas gubernamentales de salud y desarrollo social (Art. 112).

En el ámbito de la CABA, los BP, reconocidos a través de la Resolución No 669-MEGC-08, de 2008, y posteriormente en el marco de la Resolución No 10280/2011, once (11) BP fueron reconocidos (que a la fecha son 16); como Unidad de gestión educativa experimental (UGEE). Los mismos desarrollaron formalmente la propuesta curricular prevista para los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) de tres años, con una gestión horizontal en la coordinación general, el trabajo docente mediante pareja pedagógica y el involucramiento de los estudiantes, como ser, entre otros, en espacios de decisión asamblearios.

En un análisis del período 2009-2014, basado en el Relevamiento Anual de Matrícula, se observó que hubo una evolución de la matrícula del 60% de los BP de la CABA. Si bien este dato resulta significativo, aún representa un universo de estudiantes de baja escala que no supera los 1.500 alumnos, lo que equivale a un 11% en relación con la matrícula que asiste a los CENS y al 1,7 en relación con la educación secundaria común. Cabe consignar que, junto con la evolución de la matrícula de estos BP, también se observa un cierto incremento en los niveles de abandono (2009-2016).⁵ No obstante, estudios relativamente recientes (Gemsep, 2015) dan cuenta de que en la Argentina existe un universo de 86 BP, de los cuales el 46% (ibíd.: 40) están oficializados por el Estado y pueden emitir títulos de estu-

dios secundarios. De ellos, 23 se encuentran en la Ciudad de Buenos Aires (con diferentes grados de reconocimiento del Estado), 15 en la Provincia de Buenos Aires y solo 2 en el interior del país (ibíd.: 5).

4. TÓPICOS DE REFLEXIÓN

Entre los resultados alcanzados en la investigación se prioriza en esta ponencia una serie de tópicos como ser la cuestión de la vulnerabilización social, la suspensión y refugio de las instituciones; las relaciones pedagógicas y dinámicas de reconocimiento; y la configuración del oficio de alumno/estudiante y el proyecto de futuro.

a) Vulnerabilización y refugio en las instituciones

La población que reingresa a la educación secundaria, luego de sucesivas instancias de repitencia y abandono escolar especialmente en la escuela secundaria, se encuentra en su curso de vida y transitando biografías personales atravesadas por condiciones que bordean la exclusión, inherentes a la vulnerabilidad social, y por lo tanto a procesos más o menos intensos de acumulación de desventajas (sincrónica y diacrónica) (Saravi, 2007). En dichos procesos convergen la precarización e inestabilidad del mercado de trabajo, la segregación y estigmatización, y el distanciamiento de los espacios urbanos y nuevas estructuras y dinámicas de organización de las familias (ibíd.: 34), con un impacto singular en sus trayectorias sociales y en una crisis de mecanismos de integración social, que conduce a un estadio final de desafiliación respecto a la sociedad.

Las instituciones educativas que se incluyeron en el campo de investigación, albergan una matrícula caracterizada por condiciones críticas de vivienda (identificados por radio censal 2010), así como el prematuro ingreso al mercado laboral de alto nivel de informalización y precarización laboral, y con historias de sucesivas exclusiones de la escuela secundaria, contabilizando un pasaje entre dos y tres instituciones en la mayoría de los casos. En una considerable proporción de los relatos de los docentes

5. En la CABA, entre los años 2012 y 2016 el nivel de abandono en los BP, según el Relevamiento Anual de Matrícula de dicho período, con excepción del año 2013, se mantiene entre el 23% y el 27%. Es decir que, a la par que estas instituciones aumentan su volumen de alumnos, también se incrementa la tendencia al abandono en una mayoría de organizaciones, denominadas por el Estado bajo la sigla UGEE (Unidad de Gestión Educativa Experimental).

acerca de las condiciones de vida de estos adolescentes y jóvenes cobra suma centralidad la vulnerabilidad social, a la luz del consumo de sustancias adictivas (Epele, 2010; Pérez Sosto y Romero, 2012), embarazos y maternidad/paternidad temprana, a la vez que estar expuesto (con diferente grado de involucramiento) a situaciones de violencia familiar/barrial (Di Leo, 2013).

Ciertamente en estas experiencias de desprecio, humillación física y psicológica, los sujetos viven la negación de uno de los soportes constitutivos de sus identidades: el reconocimiento afectivo o amor de las personas más cercanas con las que tienen lazos de dependencia, tanto para subsistir como para construir una seguridad en uno mismo o autoconfianza. Por otra parte y como contracara en contextos de esta complejidad social, lo que se observa a partir de entrevistas a directivos, docentes y estudiantes es que reaparecerían ciertos procesos vinculantes a la idea de refugio (Dubet y Martuccelli, 1998) y/o «suspensión» (Simons y Masschelein, 2014), en tanto la escuela significa para esta población un tiempo libre y un espacio diferenciado de su vida cotidiana (familia, trabajo), como señalan estos autores, o también un cierto refugio afectivo o de *impasse* que operan como soporte (Martuccelli, 2006) de los individuos (afectivo, material o simbólico) en tanto amortiguador social ante las situaciones adversas. En este estudio, en los relatos de los jóvenes y los docentes todo lo «crítico» del afuera estaría mediado por el espacio escolar y relaciones de convivencia, cuyo nivel de conflictividad disminuye significativamente luego de una primera etapa inicial de incorporación de los estudiantes a estas instituciones.

En efecto, diferentes actores entrevistados expresan que los conflictos del barrio se hacen presentes en la escuela con menor recurrencia que «afuera», con lo cual habría algo, en estas experiencias, de una cierta «interrupción de los episodios de violencia y muerte» –relatados muy bien por Auyero y Berti (2013)– vinculados con la violencia familiar, participación en situaciones de enfrentamiento con la policía, hurtos, consumo de sustancias, así como situaciones que «afectan» a la población escolar pero que en la mayoría de los casos hacen sentido en la vida escolar desde el plano discursivo, o en el juego de miradas, que en el caso de «mirar mal», como señala Di Leo (2013) «genera en el sí mismo de los jóvenes senti-

mientos de privación de reconocimiento» (ibíd.: 140) en el plano afectivo. Si bien este refugio y/o suspensión tiene ciertas excepcionalidades⁶ en el campo empírico de la investigación, dada la particularidad de cada institución y las propias biografías de los estudiantes que asisten, no obstante ofrece puntos de contacto con la idea de «frontera» entre el afuera y el adentro. Como señala Duschatzky (1999) «frente a la primacía del cuerpo (adiciones, robos, violencia) la restricción de experiencias diversas, el vacío institucional, y la legitimidad del “cara a cara” como única fuente de modalidad, la escuela opondrá la validez de la palabra, lo cual remite por lo tanto a la construcción de un nuevo espacio simbólico que quiebra las racionalidades cotidianas» (ibíd.: 79).

b) Relaciones pedagógicas y diversidad de sentidos

En el análisis de las relaciones de profesores y estudiantes en los Cesaj y ESR se observó la vigencia de un cúmulo de tradiciones, que perduran en el campo pedagógico vinculado al trabajo con adolescentes de sectores más empobrecidos bordeando la exclusión, ligado con la victimización del otro y la centralidad con que ubica a la vulnerabilidad social para considerar las condiciones de aprendizaje. No obstante, junto con esta matriz persistente, se encuentran rupturas de los enfoques condenatorios o estigmatizantes, ligados a una dimensión del trato y el respeto y en un plano más abstracto e ideológico con la defensa del derecho a la educación, como un ideario de época propio del diseño de políticas que dieron lugar a la creación de estas instituciones. Es decir, esta perspectiva emergente y de ruptura con las lógicas de culpabilización del otro atraviesa el discurso de docentes de estas instituciones centrado en cierta medida en el amor magisterial (Abramowski, 2010) a los más débiles, y en la figura del niño necesitado de cariño y amor, muy propio también de las relaciones de reconocimiento situadas en la esfera emocional (Honneth, 1997).

6. Por excepcionalidades se entienden casos muy puntuales y minoritarios, que en el trabajo de campo se registró y en los que se presentaron situaciones o amenazas de alto grado de violencia material que alteraron el orden institucional.

En el caso de los BP en las entrevistas a coordinadores y docentes se observa que las relaciones pedagógicas no se restringen a cuestiones relativas al diálogo, la empatía y la construcción de confianzas. Parecería que la esfera de lo emocional se presenta en una interconexión con el discurso pedagógico-político que configura la identidad docente en estas organizaciones y movimientos sociales, lo cual incide que el vínculo estudiante docente, trascienda con mayor potencia la esfera de lo emocional hacia un reconocimiento situado tanto en clave de derechos como de valores (Honneth, 1997).⁷ Como señala Zibechi (2006), se configura un «modo de construcción en base al trabajo colectivo como por la forma de ocupación y distribución del espacio y se sostiene en relaciones sociales solidarias, recíprocas e igualitarias» (ibíd.: 45).

Cabe considerar que en el plano de los estudiantes y la representación de sus experiencias de reingreso y las relaciones que establecen con los profesores, se observa una cierta reproducción en espejo de sentimientos de agradecimiento y conformismo, conservando una (especialmente en los estudiantes de Cesaj y de ESR) cierta idealización de los tránsitos realizados en escuelas secundarias en las que se priorizó el mérito y la exigencia académica y de las que fueron excluidos. En el caso de los estudiantes de los BP, las escuelas de las que fueron excluidos o en las que fracasaron aparecen representadas como escenarios institucionales marcados por el autoritarismo y la distancia del docente con ellos, en oposición a lo que experimentan en los BP en clave de mayor libertad y/o autonomía; diálogo y respeto con los docentes, y participación en la vida escolar.

c) En torno a la construcción del oficio de alumno/estudiante y proyecto vital

A partir de entrevistas realizadas en el trabajo de campo se analizó en las representaciones de docentes y directivos un núcleo común ligado a

una reconfiguración de las características que asumen los adolescentes y jóvenes en su pasaje por estas instituciones entre el reingreso y egreso, por lo que se va plasmando el oficio de alumno y/o estudiante, lo cual confirma hallazgos de estudios previos (Tiramonti, 2011; Nobile, 2011). Desde la perspectiva de Perrenoud (2006), ser alumno sería comprender e interiorizar las expectativas de la organización, situarse en el orden de las jerarquías escolares; también, socializarse a través de los grupos de pertenencia y de los grupos de referencia, resultando en cierta medida una estrategia en la cual «solo cuenta la fachada, la apariencia del trabajo, de atención y de dominio: se trata de sacar mucho provecho con poco esfuerzo, de desarrollar toda una serie de habilidades como la trampa de la utilización discreta del trabajo ajeno, calcular los riesgos que se asumen» (ibíd.: 35).

En este trabajo se intentó, a través del estudio cualitativo, comprender en qué aspectos se presentan ciertas modificaciones de ese tránsito de los estudiantes entre el reingreso y la finalización de los estudios, como ser los niveles de concentración en el aula, los tiempos para «estar en el aula», aspectos motivacionales para aprender y en los vínculos con los compañeros y los tutores y docentes. Los relatos de los docentes de estas experiencias identifican este proceso, de modo homogéneo, especialmente en Cesaj y ESR. Siguiendo a Lahire (2006), se observaría que los individuos socializados en diferentes ámbitos (como la escuela y su vida cotidiana) «puedan interiorizar tipos de representaciones diferentes o modos de pensamiento diferentes según el contexto donde se inscriba su acción» (ibíd.), lo cual se traduce en diferentes predisposiciones y formas de actuar en situaciones nuevas (ibíd.: 284).

Se podría afirmar que en la configuración del oficio alumno se estructuran sentidos diferentes (propio de la diferencia entre alumno y estudiante); que se emparentan con el trabajo docente y los procesos pedagógicos. En los Cesaj y ESR, con los matices de cada institución, la conformación del oficio de alumno adoptaría un carácter predominantemente adaptativo y de reparación, mediado por relaciones de reconocimiento emocional ligadas en cierta medida con estrategias de cuidado y personalizado con tintes pastorales vinculados –como señala Hunter (1998)– con procesos de autorregulación. Esta dinámica no excluye que

7. En Honneth (1997) la experiencia de desposesión de derechos va unida a una pérdida de respeto de sí, por consiguiente de la capacidad de referirse a sí mismo como sujeto de interacción legítima e igual con los demás.

en términos discursivos se plantee el imperativo de la inclusión y la escolarización como un derecho. En el caso de los BP, como se señaló en otras oportunidades, se establecería un trato con los estudiantes (saliendo de la figura tradicional del alumno); como sujetos políticos, y de relaciones pedagógicas orientadas al desarrollo de un capital militante (Popueau, 2007), junto con una propuesta formativa que pretende irrumpir en otros horizontes culturales y políticos.

El capital militante expresa, al decir de Fernández *et al.* (2008), cierta dimensión subjetiva «propia de los cambios en los posicionamientos y actitudes» de docentes y estudiantes en estas organizaciones y movimientos sociales (ibíd.: 197). En los BP se tratará en su recorrido a lo largo de los diferentes años en los que incorporen, junto con el andamiaje cognitivo de la enseñanza disciplinar, otro tipo de habilidades y aprendizajes sociales vinculados con la colaboración en el propio entorno del BP como la participación, el compromiso y el debate colectivo. Esta configuración del estudiante del BP resulta un proceso no sencillo, en tanto el estudiante que transita por estas organizaciones y movimientos sociales no necesariamente va en línea con la ideología preexistente en ellos cuando ingresa, con lo cual inicialmente aparecen otros modos de oposición –quizá silenciosa– entre la cultura juvenil y la adulta que circula por estos espacios de reescolarización provistos por los BP, así como la intencionalidad social y educativa crítica y participativa que promueve estas organizaciones.

Finalmente, y solo de modo sintético, por los límites de este escrito, cabe considerar que hay algo del proyecto de futuro vital como elemento constitutivo del lazo de los jóvenes con la dinámica social, que modificaría ciertos aspectos del ciclo reproductivo de exclusión, localizado en tiempo presente (en el mejor de los casos); y que se pone en marcha en el paso por estas instituciones. Ciertamente las elecciones, decisiones e intentos que hacen los jóvenes en materia de carrera educativa y laboral dependen tanto de la estructura de oportunidades presentes como de las expectativas acerca de los logros que pueden alcanzar en el futuro (Tuñón, 2008). En el caso de los Cesaj se presenta una tendencia significativa a la continuidad en el ciclo superior, aunque su viabilidad resulta más factible en aquellos que se encuentran trabajando en el marco de una escuela que alberga secundaria completa que en los que funcionan en sedes alternativas (organi-

zaciones sociales, clubes, Centros de Formación Profesional), puesto que se presentan mayores dificultades en el seguimiento de las trayectorias de los alumnos y la obtención de vacantes para el ciclo superior en instituciones cercanas a sus domicilios. En el caso de las ESR, la opción por la continuidad de los estudios superiores es recurrente en los testimonios docentes y de los jóvenes. Del mismo modo acontece en los BP, en los que se observa que los jóvenes quieren finalizar los estudios, y seguir estudios superiores o formarse para un oficio. También se registra un proceso «de vuelta al bachillerato en otro rol», como es el caso de egresados que vuelven para ser docentes en dichas organizaciones y o movimientos sociales.

A MODO DE COROLARIO

El estudio sobre la experiencia de reingreso de adolescentes y jóvenes que transitan en los márgenes sociales y que pugnan por volver a estudiar en instituciones que alteran sus formatos escolares, da cuenta de que la inclusión en dichas instituciones se ubica como un soporte y un refugio ante las situaciones de vulnerabilidad social. Por otra parte, el problema del desprecio y la búsqueda del reconocimiento forman parte de una dinámica de exclusión-inclusión que atraviesa estas experiencias de reingreso con diferentes sentidos, en tanto abren un abanico heterogéneo de relaciones pedagógicas en clave emocional-afectivo, como así también en el reconocimiento de un derecho. Del mismo modo, la configuración del oficio de estudiante y/o alumno expresa la existencia de socializaciones múltiples y divergentes (Lahire, 2006) que se desarrollan con sentidos particulares propios de los procesos educativos que se dan en cada una de estas instituciones. Mientras que en los Cesaj y las ESR este oficio se alojaría en conductas de adaptación al sistema en una suerte de normalización, en los BP este oficio de estudiante resulta connotado con otros aprendizajes ligados a la participación y la formación social y política. En ambos casos, en el diálogo con directivos y docentes lo que resulta un común denominador es la prioridad puesta en conocimientos sociales, procesos relacionales, asunción de compromisos y particularmente en los bachilleratos a un mayor desarrollo de procesos de implicación en el debate y la reflexión

pedagógico-política como en la vida institucional. Finalmente resulta significativo considerar la experiencia de reingreso en tanto habilita, en estos estudiantes, la configuración de proyectos educativos a futuro que trascienden el tiempo presente, anclados en seguir carreras terciarias (por ejemplo, policías, enfermeras, asistencia social), con sutiles diferencias de acuerdo a la biografía de cada estudiante, y el contexto institucional y social. No obstante, resultan minoritarios los casos de jóvenes (de ER y BP) cuyos proyectos vitales expresen intencionalidades de «salir» del barrio y/o su entorno comunitario. En aquellos casos en que sí se produce, resultan estudiantes interesados en ingresar en carreras de formación docente, continuando en ocasiones en las ER y/o en los BP desde un rol docente que les permite, desde ese otro lugar, seguir con su participación en la escuela, la organización y el movimiento social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A.
2010 *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Paidós, Buenos Aires.
- Auyero, J. y Berti, M.F.
2013 *La violencia en los márgenes*, Katz, Buenos Aires.
- Ampudia, M.
2010 «Movimientos sociales. Sujetos y territorios de la educación popular en la Argentina de la década del 2000», en Elizalde, R. y Ampudia, M., *Trabajadores y educación*, Buenos Libros, Buenos Aires.
- Becker, H.
2009 *Outsiders*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- Bresser-Pereira, L.C. y Cunill Grau, N.
1998 «Entre el Estado y el mercado: lo público no estatal», en id. (eds.), *Lo público no estatal en la reforma del Estado*, CLAD-Paidós, Buenos Aires.
- Briscioli, B.; Terigi, F. y Toscano, A.
2012 «La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre el régimen académico y trayectorias escolares», Second ISA Forum of Sociology. Justicia Social y Democratización, Buenos Aires.
- Castel, R.
1996 *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Paidós, Buenos Aires.
1998 «La lógica de la exclusión», en Bustelo, E. y Minujin, A. (eds.), *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes*, Santillana, Bogotá.
- De Ípola, E. (comp.)
1998 *La crisis del lazo social. Durkheim, cien años después*, Eudeba, Buenos Aires.
- Di Leo, P.F. y Camarotti, A.C.
2013 *Quiero escribir mi historia. Vidas de jóvenes en barrios populares*, Biblos, Buenos Aires.
- Dubet, F.
2007 «El declive y las mutaciones de la institución», en *Revista de Antropología Social*, vol. 16, Universidad Complutense de Madrid, pp. 39-66
- Dubet, F. y Martuccelli, D.
1998 *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Losada, Buenos Aires.
- Dussel, I.; Brito, A. y Núñez, P.
2007 *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*, Fundación Santillana, Buenos Aires.
- Duschatzky, S.
1999 *La escuela como frontera*, Paidós, Buenos Aires.
2007 *Maestros errantes*, Paidós, Buenos Aires.

Elizalde, R.

- 2013 «Escuelas populares de jóvenes y adultos en movimientos sociales: espacio social y trayectorias educativas (Argentina 2001-2006)», en *ORG & DEMO*, Marília, vol. 14, n° 1, pp. 29-48,

Eppele, M.

- 2010 *Sujetar por la herida. Una etnografía sobre drogas, pobreza y salud*, Paidós, Buenos Aires.

Eroles, D. y Hirmas, C.

- 2009 *Experiencias de segunda oportunidad. Lecciones de la práctica innovadora en América Latina*, Unesco, Santiago de Chile.

Fernández, A.M. et al.

- 2008 «Política y subjetividad. La tensión autogestión delegación en empresas y fábricas recuperadas», Facultad de Psicología, UBA, Secretaría de Investigaciones, *Anuario de Investigaciones*, vol XV.

Gemsep (Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular)

- 2015 «Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos. Informe Final». Disponible en: <<http://gemsep.blogspot.com/2016/11/informe-2015-relevamiento-nacional-de.html>>.

Gluz, N.

- 2013 «Alternativas escolares en movimientos sociales y procesos de subjetivación política», X Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Honneth, A.

- 1997 *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*, Crítica, Barcelona.

Hunter, I.

- 1998 *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*, Pomares, Barcelona.

Kessler, G.

- 2004 «Trayectorias escolares», en íd., *Sociología del delito amateur*, Paidós, Buenos Aires.

Krichesky, M.

- 2017 «Procesos de escolarización y la ampliación de la obligatoriedad escolar. Aportes para un balance necesario», en *Revista Voces en el Fénix*, n° 62, pp. 5-13.

Krichesky, M. (coord.)

- 2007 *Escuelas de reingreso (ER). Miradas de directores, docentes y alumnos*, Dirección de Investigación Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Lahire, B.

- 2006 «Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples», en *Revista de Antropología Social*, vol. 16, pp. 21-37.

Martignoli, L.

- 2013 *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*, La Colmena, Buenos Aires.

Martuccelli, D.

- 2006 *Lecciones de sociología del individuo*, Pontificia Universidad Católica de Perú, Lima.

Murmis, S. y Feldman, S.

- 2002 *Sociedad y sociabilidad en la Argentina de los noventa*, Biblos/Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.

Nobile, M.

- 2011 «Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de vínculos», en Tiramonti, G. (comp.), *Variaciones sobre la forma escolar*, Flacso/Homo Sapiens, Buenos Aires, pp. 179-204.

Núñez, P. y Litichever, L.

- 2015 *Radiografías de la experiencia escolar*, Grupo Editor Universitario, Buenos Aires.

Pérez Sosto, G. y Romero, M.

- 2012 *Futuros inciertos. Informe sobre vulnerabilidad, precariedad y desafiliación de los jóvenes en el conurbano bonaerense*, Unesco-Aulas Andamios-Catálogos, Buenos Aires.

Perrenoud, Ph.

- 2006 *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*, Editorial Popular, Madrid.

Popueau, F.

- 2007 *Dominación y movilizaciones. Estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar*, Ferreira Editor, Córdoba.

Saravi, G.

- 2007 *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*, Prometeo, Buenos Aires.

Simons, M. y Masschelein, J.

- 2014 *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Sverdlick, I. y Costas, P.

- 2008 «Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales», Laboratorio de Políticas Públicas, Serie Ensayos & Investigaciones, n° 30, Buenos Aires.

Terigi, F. et al.

- 2013 «La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala», en *Revista del IICE*, n° 33, pp. 27-46.

Terigi, F. (coord); Perazza, R. y Vaillant, D.

- 2009 *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*, Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura-OEI-Eurososial, Madrid.

Tiramonti, G.

- 2011 «Escuela media: la identidad forzada», en Tiramonti, G. (comp.), *Variaciones sobre la forma escolar*, Flacso-Homo Sapiens, Buenos Aires, pp. 17-33.

Tuñón, I. y Salvia, A.

- 2008 «Los jóvenes pobres como objeto de políticas públicas: ¿una oportunidad para la inclusión social?», en Salvia, A. (comp.), *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Unicef

- 2012 *Adolescentes y secundaria obligatoria. Centros de escolarización para adolescentes y jóvenes*, Unicef/Universidad Nacional General Sarmiento, Buenos Aires.

Wharren, J.

- 2012 «Movimientos sociales y territorios en disputa. Experiencias de trabajo y autonomía de la Unión de Trabajadores Desocupados de Gral. Mosconi, Salta», en *Revista Trabajo y Sociedad*, n° 19. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-687120120002000008>.

Zibechi, R.

- 2006 Movimientos sociales: nuevos escenarios y desafíos inéditos, *OSAL (Observatorio Social de América Latina)*, año VII, n° 21, septiembre-diciembre, Clacso.

LUCHAS CONTRA LA EXCLUSIÓN Y POR LA INCLUSIÓN EN ESCUELAS SECUNDARIAS EN CONTEXTOS DE POBREZA URBANA

Eduardo Langer

INTRODUCCIÓN

Los profesores a diario luchan contra la exclusión que sufren sus estudiantes, pugnan para que estén incluidos en el sistema. Se desviven, sufren, lloran, se enojan y persisten. Estas dinámicas de exclusión e inclusión en contextos de pobreza urbana son, quizás, una de las problemáticas centrales del sistema educativo argentino. Aquí se propone pensar esas dinámicas a través de problemáticas y dilemas sociales que piensan y desarrollan los docentes junto con sus estudiantes a lo largo de un año en la escuela. La hipótesis que queremos trabajar es que a través de novedosas experiencias pedagógicas en las escuelas se producen relaciones sociales entre adultos y jóvenes, inéditas formas de vivir la escolaridad y maneras de percibir las realidades alejadas de los prejuicios y de los sentidos individuales. Los docentes junto con los jóvenes hacen un doble movimiento: reconocen aquello que funciona como problemática social condicionante de las posibilidades educativas; por otro lado, insisten en que la escuela se constituya en un espacio que invite y ayude a imaginar nuevos horizontes, nuevas posibilidades de vida.

En este doble movimiento, cobra relevancia el par inclusión-exclusión –tanto a nivel escolar como social– en la medida en que los actores educativos forman parte y reconocen esos procesos de exclusión aun estando

incluidos en el sistema escolar y queriendo incluirse en el sistema social. Por ello hablamos de dinámica, son jóvenes excluidos que pugnan por ser incluidos, son adultos que apuestan, sostienen y trabajan cotidianamente en esa inclusión, luchan cotidianamente contra la exclusión social que sufren sus estudiantes y ellos mismos. Son profesores que saben que son excluidos sus estudiantes y luchan para que puedan ser incluidos. Son autoridades que hacen el mismo movimiento. Quizás la pugna por la inclusión debe ser uno de los movimientos de resistencia más fuertes de los últimos tiempos/décadas en la educación.

Parece una obviedad resaltarlo, pero que los estudiantes estén incluidos en la escuela no implica necesariamente que estén incluidos en la sociedad, en el mercado de trabajo y que, por tanto, posean los bienes necesarios y básicos para sobrevivir. Aun mucho más hoy, en una sociedad en la que no hay lugar para todos.

Los estudiantes, los profesores, las autoridades y hasta las familias no son sujetos pasivos a los cuales esos condicionantes, tal como es la pobreza o la degradación ambiental, limitan por completo sus recorridos, sino que pueden dar cuenta de lo que les sucede y desplegar diferentes estrategias a partir, claro está, de las formas en que viven la realidad. Resulta necesario pensar entonces en qué medida la institución escolar se constituye para los jóvenes en un espacio a partir del cual pueden pensar

en escenarios diversos y posibles, actuales y futuros, de qué manera significan ese espacio y cómo lo transitan.

ALGUNAS POCAS IDEAS SOBRE EL PAR EXCLUSIÓN-INCLUSIÓN

Desde fines del siglo XX el sistema educativo no ha visto más que la profundización de los procesos de *inclusión excluyente* de los jóvenes que, si bien acceden a su derecho a estudiar, este se realiza a través de circuitos de diferente calidad. El sistema educativo termina configurándose como un agregado institucional fragmentado (Tiramonti, 2005) que se realiza a través de dinámicas donde se responde a la exigencia de masificación a partir de una inclusión en fragmentos diferentes. Estos procesos se orientan, según Redondo, a la consolidación de una «exclusión disciplinaria» (2004: 41), es decir, se legitiman los procesos de exclusión a partir de controlar a los que quedan afuera, a la vez que las escuelas cada vez más «funcionan como mecanismos de zonificación para separar a los estudiantes marginados» (Silberman-Keller *et al.*, 2011: 60). De ahí que el papel de las escuelas en contextos de pobreza urbana requiera «reconocer su inscripción tanto topológica como simbólica en la trama social en permanente movimiento» (Redondo, 2004: 56).

Por tanto, el emplazamiento de la escuela y del barrio se vuelve clave en tanto constituye una singularidad para el análisis de las dinámicas de inclusión/exclusión social y educativa, ya que el espacio escolar y barrial queda sujeto a muchas de las problemáticas que se desarrollan cotidianamente. Ante esas dinámicas, los jóvenes van construyendo sus subjetividades con las constantes y cotidianas vulneraciones de sus derechos.

Las realidades educativas de las escuelas a las que nos referimos tienen particularidades propias de las comunidades y barrios en las que se encuentran emplazadas, por las características en sus infraestructuras y los servicios que disponen y, también, por los diferentes posicionamientos que los sujetos adoptan para producir estas realidades escolares en contextos de pobreza urbana. Las escuelas que describimos se presentan atravesadas por esas realidades educativas heterogéneas y fragmentadas.

Si bien las oportunidades de escolaridad se encuentren fragmentadas tanto por grupo de edad como por posición social (Salvia, 2008), muchos adolescentes y jóvenes logran afrontar y algunas veces superar las dificultades que presenta su condición socioeconómica mediante sus luchas, peleas, contestaciones e insistencias por seguir adelante, por continuar en la escuela y no fracasar. Aunque en otro contexto y no refiriéndose a la fragmentación urbana del presente, es, justamente, en relación con esas luchas donde aparece, para Foucault (2012), la noción de fragmentariedad. Por ello, se trata de mostrar, también, las formas que tienen los jóvenes de «transformar el estigma en emblema» (Reguillo, 2012) y las maneras en que los adultos los acompañan y apoyan en esos procesos, tanto dentro como fuera del espacio escolar.

Para comprender y dar sentido a estas dinámicas y las particularidades en el contexto general en el que se desarrollan, lo hacemos desde los significados y los sentidos que los sujetos dan a sus acciones y que solo pueden comprenderse junto a aquellos que los producen (Mallimaci y Salvia, 2005). Poder caracterizar las dinámicas de inclusión y exclusión desde los sentidos que los profesores dan en contextos de pobreza urbana posibilita comprender cómo la sociedad, según Kuasñosky y Szulik (1995: 169), es «cada vez más heterogénea, fragmentada y desigual» (*ibíd.*). En suma, se estudian problemas, procesos, interacciones y situaciones que la vida de los sujetos van expresando a través de sus perspectivas, sus historias, sus comportamientos, sus experiencias, sus acciones, sus sentidos de forma situada en el contexto particular en el que tienen lugar (Vasilachis de Gialdino, 2007). Por ello, hacemos referencia a la vida cotidiana y a los significados que los actores atribuyen a esas interacciones (*ibíd.*) de una forma compleja y, por momentos, contradictoria. Aún con estas contradicciones, aquí se insiste en la caracterización de los aspectos creativos y las potencias de las acciones de los sujetos, ya que nos permiten enfatizar los aspectos productivos de estas relaciones e interacciones.

Se propone pensar la trama inclusión y exclusión en la actualidad desde la mirada de los docentes a través de la descripción de las líneas de fuerzas que atraviesan sus vidas en sus barrios y específicamente retomando los procesos de formulación de dilemas y problemas sociales que hacen en el desarrollo de la escolaridad y de experiencias pedagógicas

distintas y alternativas. En tiempos signados por procesos sociales que incluyen nuevas desigualdades, creemos que ello no implica la cancelación de respuestas e iniciativas por parte de quienes experimentan un deterioro en sus condiciones sociales de vida. De hecho, nos encontramos con sujetos que disputan en las relaciones sociales cotidianas los procesos de regulación y modelación de conductas, en este caso, aquellos que son llevados adelante por las escuelas en contextos de pobreza urbana.

En este sentido, nos detendremos en las miradas de los docentes sobre los principales problemas sociales que viven y sienten los jóvenes. Ello, a través de los problemas que pensaron, desarrollaron e investigaron en el marco de una actividad de extensión de la Unsam, una Feria de Ciencias Humanas y Sociales¹ desarrollada durante 2016 y 2017.

SOLUCIONAR LOS PROBLEMAS SOCIALES DESDE LA ESCOLARIDAD

Los problemas que desarrollan a lo largo de todo el año escolar, durante cada año, son los principales ejes que les preocupan y que presentan esas dinámicas de inclusión y exclusión social y escolar en el partido de General San Martín en el siglo XXI, así como las formas que encuentran de significar aquellas posibilidades para solucionar esos problemas, para mejorar y poder vivir en mejores condiciones.

La Feria de Ciencias Humanas y Sociales es un espacio destinado a impulsar el intercambio entre la comunidad escolar y la universitaria a través de acciones de interrelación entre docentes y estudiantes de las escuelas secundarias con docentes, investigadores y estudiantes de la universidad. El objetivo es que cada escuela secundaria del partido de General San Martín pudiera presentar por lo menos un proyecto colectivo pensado y ejecutado por sus estudiantes con la guía de, por lo menos, un docente, utilizando la creatividad y la capacidad de investigación y construcción científica. La finalidad fue impulsar el intercambio de experien-

cias y/o problemáticas sociales barriales/locales de los estudiantes para suscitar acciones de articulación entre la universidad, el sistema educativo y los barrios del partido.

En 2016, se presentaron cincuenta proyectos de investigación de treinta y cinco escuelas secundarias. En 2017, se presentaron casi sesenta proyectos de investigación de cuarenta y cinco escuelas. Participaron alrededor de quinientos cincuenta jóvenes de las cuarenta escuelas con la guía de alrededor de sesenta docentes del nivel secundario en el primer año, y setecientos estudiantes y setenta profesores en el segundo año. Además, estuvieron acompañando estos proyectos por investigadores de la universidad a lo largo de ambos años. De esta forma, los jóvenes pensaron, idearon, llevaron adelante un proceso de investigación acerca de un problema social que a ellos más les preocupaba, sobre el que querían saber algo más, querían dar cuenta y/o solucionarlo. La formulación del tema/problema/dilema era totalmente libre, sin ningún tipo de requisito, aparte de que fuese del área disciplinar de las humanidades y/o las ciencias sociales.

Estos dilemas que presentan los jóvenes y sus docentes no solo son las preocupaciones que ellos tienen en la actualidad, sino que son ya sus ocupaciones, porque son problemas de los que se están ocupando, son problemas que revelan las tensiones y los desgarramientos actuales. También revelan sus anhelos, sus deseos, sus posibilidades. Estos proyectos/problemas/inquietudes/dilemas de investigación se organizaron para una mejor exposición en el desarrollo de la feria en torno a nueve ejes de trabajo: determinaciones de la salud; género y sexualidad a través de la historia; contaminación ambiental y social; memorias urbanas; problemáticas escolares; sucesos de la historia argentina; expresiones culturales de los jóvenes; comunicación comunitaria; urbanización, segregación y exclusión.

Los problemas, inquietudes y dilemas sociales planteados por los jóvenes y los docentes no son más que aquellos que aquejan a la sociedad, tales como la salud, el género, la contaminación, la memoria, los problemas escolares, algunos sucesos históricos, las culturas juveniles, la comunicación comunitaria y la segregación. Son las preguntas, las preocupaciones y las ocupaciones que los jóvenes y los adultos de las escuelas

1. Para más información, ver <<http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/I-Feria/>>.

ven y tienen cotidianamente en sus barrios y en sus instituciones. Son preocupaciones ante procesos de exclusión y son ocupaciones para generar inclusión. Algunas de las preocupaciones con mayor fuerza que otras, pero todas temáticas y problemáticas planteadas en sus cotidianos, en sus instituciones y en sus barrios.

Por cuestiones espaciales, aquí queremos focalizar la atención en el último eje –el de segregación y exclusión– porque fue trabajado en casi su totalidad exclusivamente por jóvenes y docentes de escuelas en contextos de pobreza urbana. Nos referimos a escuelas que, de acuerdo con el Índice de Vulnerabilidad Social Geográfico de la Provincia de Buenos Aires,² se encuentran dentro de los rangos de mayor vulnerabilidad:³ unas con 0.31 a 0.40, es decir, un índice medio-alto de vulnerabilidad, y otras con más de 0.41, es decir, un índice alto de vulnerabilidad. Este mapa de la vulnerabilidad social es «una herramienta para contextualizar los datos educativos en relación con la distribución geográfica de indicadores de vulnerabilidad social de la población» (Dirección Provincial de Planeamiento, 2010: 10). Es decir, la vulnerabilidad social tiene como dimensión la vulnerabilidad educativa (Caputo y Palau, 2004). Por lo tanto, nos focalizaremos en quienes concurren a estas escuelas para describir en mayor profundidad la dinámica exclusión e inclusión desde la perspectiva de los profesores hacia el siglo XXI.

En el último eje, algunos de los proyectos que se presentaron se denominaron: «Pobreza infancia y exclusión: ¿cómo nos miran los que nos miran?»; «Urbarrionización: de sueño a proyecto»; «De la ciudad del Estado a la ciudad del Mercado»; «Violencia juvenil en nuestro barrio. El caso de Villa Hidalgo»; «El camino del temor»; «Exincludonos»;

2. Para la Dirección Provincial de Planeamiento, es un índice ponderado que asigna a cada hogar un puntaje en función de su condición frente a un conjunto de características del hogar y sociodemográficas, tales como el hacinamiento del hogar, la calidad de los materiales de la vivienda, etc. Ver <<http://abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/default.cfm>>.

3. Es decir, «a más bajo el valor del índice, menores condiciones de vulnerabilidad tienen los hogares pertenecientes a un determinado partido; a mayor valor, mayores condiciones de vulnerabilidad, es decir, peores condiciones de vida» (Dirección Provincial de Planeamiento, 2010).

«No te salvás sol@»; «Todos somos iguales, todos somos humanos»; «Ser diferentes, nos hace ser grandes»; «Los derechos humanos, ¿son para los humanos derechos?». Aquí, por razones espaciales nos detenemos solo en tres de estos problemas sociales trabajados por tres escuelas secundarias periféricas, vulnerables: una cerca del barrio Uta (Villa Hermosa), otra cerca de La Rana y una última cerca de 9 de Julio.

En cuanto al primer problema, «Pobreza infancia y exclusión: ¿cómo nos miran los que nos miran?», hablan de cómo los miran en una de las villas del partido de San Martín y cómo influyen esas miradas en sus vidas, sus subjetividades y en las posibilidades de encontrar trabajo. Tanto el docente como sus estudiantes dicen que se comprometen ante este problema social, como ya dijimos, se ocupan. Proponen una educación para la no discriminación, «para pensar y generar propuestas en conjunto para mejorar la situación de la zona, demostrar que estas nominaciones son falsas, y que los jóvenes pueden, trabajando juntos, mejorar la realidad, y garantizar el derecho fundamental de la educación y la no violencia» (Proyecto presentado a la II Feria de Ciencias Humanas y Sociales). La marca del profesor es visible para que los estudiantes no se queden exclusivamente con las miradas que limitan sus vidas; hacen una propuesta barrial y pugnan por la inclusión desde la educación barrial.

El segundo problema en este eje es el denominado «De la ciudad del Estado a la ciudad del Mercado», que tiene como objetivo reconocer en el espacio urbano local las transformaciones materiales producto de los cambios económicos, sociales y culturales, en el contexto de la globalización neoliberal. Identificar los sitios decadentes, los nuevos y los refuncionalizados. Los jóvenes ven en la falta de trabajo, la desintegración, la falta de oportunidades, la preocupación, la desigualdad, la discriminación y la diferencia de clases los problemas centrales de la exclusión social, y que hay que criticar. Los jóvenes captan imágenes de las distintas construcciones, que han sido de interés, y ello les permite realizar una periodización de la historia económica y social de nuestro país, tal como dicen:

[...] los edificios vinculados al período del Estado de bienestar tienen ciertas muestras de decadencia. Hospitales y escuelas dependen del gobier-

no provincial en su mantenimiento y funcionamiento. La mayoría de los usuarios utilizan el servicio porque no pueden pagar en el sector privado. Respecto a los barrios obreros, los que están localizados en áreas centrales del municipio, son hogares de familia de clase media y se encuentran en excelente estado, en cambio los que están en la periferia, se encuentran sobreocupados y decadentes (Proyecto presentado a la II Feria de Ciencias Humanas y Sociales).

La profesora que estuvo en la coordinación analiza este proyecto:

A mí me hizo leer, me hizo sacar cosas. Me fui acá a la biblioteca popular y busqué cosas que ni yo sabía que estaban. Aprendí de los chicos. Aprendí de los chicos por dónde se entra al Ceamse. Viene con el plano y me dice: «Acá hay esto, esto» [hace el gesto, como si marcara en un papel con una lapicera] y... ireformó todo el plano de San Martín! (ríe). [...] Yo les hago ver que esos saberes populares son importantes. Entonces, vamos a interactuar con el saber popular y vamos a ver un poco de conceptos académicos. Porque esto que están diciendo ustedes hay alguien que lo escribió y habla de estigma territorial, de segregación. Entonces, a mí me hizo crecer (Profesora, 6 de octubre de 2016).

Si hay algo central de estas experiencias pedagógicas que pugnan por la inclusión y luchan contra la exclusión es la posibilidad de otorgar valor a esos saberes populares, los saberes de la gente que entra al mundo escolar y dan significado a esos otros saberes escolares. Esos *saberes de la gente* (Foucault, 2000: 21) es «un saber particular, un saber local, regional, un saber diferencial, incapaz de unanimidad y que solo debe su fuerza al filo que opone a todos los que lo rodean, por la reaparición de esos saberes locales de la gente, de esos saberes descalificados, se hace la crítica» (ibíd.).

Con respecto al tercer problema, «Urbarrionización: de sueño a proyecto», los jóvenes y los docentes que los ayudaron tuvieron como objetivo visibilizar a un barrio integrado al tejido de red urbana de manera tal que los conceptos de entrar y salir del mismo sean disueltos. Intentaron prestar atención a la participación activa de la comunidad vecinal, puesto que

pensaron en pos de las características geográficas y sociales del barrio para problematizar las faltas y ausencias del Estado, de políticas públicas, de instituciones, y fundamentalmente en el tipo de vivienda como una unidad habitacional viable para resolver los problemas de hacinamiento y de sanidad. En este contexto se intenta proyectar e intervenir sobre el barrio. La profesora hace referencia a la forma en que sus estudiantes desarrollaron este proyecto:

Los chicos se sienten parte. Y me encanta cuando usan la palabra «me siento parte», porque durante mucho tiempo, con sus 16 años, se sintieron fuera. No en la escuela, solamente, en un montón de situaciones. Y que ellos terminen, solos, porque lo dijeron, con la frase... no acá en el proyecto... con la frase «gracias por hacernos sentir parte», es como que los están ayudando y me llena de orgullo (Profesora, 7 de octubre de 2016).

Nos detenemos en cómo los jóvenes con el apoyo de sus profesores hacen frente a lo que una época muestra como intolerable, los contextos de pobreza urbana y las posibilidades que piensan y realizan. Producen colectivamente prácticas en las que hay esperanza de vida, defensa de los derechos y discusión de lo establecido, que involucran, también, la creación de estrategias de supervivencia tanto en sus barrios como en sus instituciones. Allí ponen en tensión las imágenes de desesperanza que suelen recaer sobre ellos, se posicionan con deseos, sueños y expectativas que funcionan como fisuras a las líneas sedimentadas (Deleuze, 1995). Dicen «acá estoy, quiero entrar, présteme atención» (Langer, 2013). Eso lo expresan de diferentes formas y maneras. Acá sostenemos como hipótesis que esas expresiones son luchas contra las desigualdades y las exclusiones, aunque no de formas organizadas, sino más bien cotidianas y espontáneas. En estos proyectos y a través de estos dilemas y ocupaciones realizan acciones constructivas y creativas para denunciar, protestar, resistir. Ello supone negarse a dejarse llevar, combatir las cosas que están mal, tratar de mostrar posibilidades para estar mejor. No irse de sus barrios o de las escuelas que están en malas condiciones. Tratar de denunciar para que se mejore esos lugares. Esas acciones tienen, de alguna forma, la finalidad de visibilizar los procesos de desigualdad para

tratar de cambiarlos. Claro que aquí no estamos refiriendo a movimientos sociales, a movilizaciones organizadas o luchas colectivas. «Pelearla», resistir, desde la óptica que ofrecemos, constituye las fuerzas y los poderes de los individuos que dicen «no» a aquello que no los convence. Implica la invención de nuevas posibilidades, a la vez que llena de contenido los modos de sus existencias. Esas pugnas cotidianas de los sujetos en las escuelas son creativas, son prácticas productivas, son fuerzas vitales, son posibilidades de modificar, de luchar por nuevos modos de existencia, por medio del rechazo de un cierto tipo de individualidad que se ha impuesto, a la vez que a través de la generación de posibilidades. Sostenemos que mediante esta experiencia hacen visible lo invisible y analizan las condiciones históricas que hicieron posible tal situación, regulación y/o control, para evidenciar las relaciones que desataron estas estrategias y técnicas gubernamentales.

Nos referimos a prácticas que no conllevan, necesariamente, al abandono de la escuela, el fracaso escolar, porque los docentes saben que si sus estudiantes no están en la escuela, no están en ningún otro lugar, no pueden hacer nada, o bien van a hacer nada en sus barrios. Los jóvenes en la actualidad saben que si no tienen el colegio completo no pueden conseguir trabajo, e incluso educándose y terminándolo saben que les va a costar mucho poder obtenerlo. No niegan sus condiciones de pobreza; aun así, eligen no solo luchar y pelear por esas injusticias y desigualdades sociales por medio del deseo de vida, sino que también hacen apuestas. Esto es hoy, sostenemos, una forma de expresión política, porque el desafío de ellos es poder vivir bien, tranquilos, mejor.

REFLEXIONES FINALES

Propusimos pensar la trama de las exclusiones en la actualidad desde la mirada de profesores de escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del partido de San Martín, por medio de la descripción de una experiencia pedagógica en la que tuvieron que idear y realizar proyectos/problemas/dilemas sociales que atraviesan en sus barrios y en las instituciones en las que están.

Para ello, caracterizamos las maneras en que hacen visible lo invisible, quieren mostrar lo oculto de sus barrios, analizan las condiciones históricas en las que se desarrollaron y en las que viven en la actualidad. Nos detuvimos en un grupo, en el eje que nosotros denominamos «urbanización y segregación», para describir las formas en que jóvenes junto con sus docentes de tres escuelas periféricas que se encuentran ubicadas en contextos de pobreza urbana desarrollaron sus preocupaciones y sus ocupaciones sobre determinados dilemas sociales. Allí mostramos cómo, a la vez que plantean problemas de investigación, se interesan y se ocupan por cambiar o mejorar una realidad que expresa, en mayor o menor medida, exclusión social. A la vez, pensamos que los profesores con los que trabajamos a lo largo de 2016 y 2017, la totalidad de ellos, son generadores de nuevas posibilidades, porque hacen frente a lo que una época muestra como intolerable, los contextos de pobreza urbana, y piensan sobre las posibilidades de vida. Producen prácticas en las que hay esperanza, defensa de sus derechos y discusión de lo establecido. Tal como decía una de las jóvenes, «yo con este proyecto quiero que mi barrio mejore, quiero que esté mejor».

La diversidad de proyectos/problemas/dilemas sociales trabajados por los profesores junto con sus estudiantes expresan esas incertidumbres, emociones, dolor, indignaciones, a la vez que el coraje de enfrentar los problemas, el compromiso por intentar dar respuestas y las expresiones propias de adultos y jóvenes en las escuelas. Más allá de la discusión de si pudieron realizar/concretar las soluciones que plantearon en muchos de los proyectos/problemas/dilemas sociales, las expresiones que proponen son luchas contra las exclusiones, aunque no de formas organizadas sino más bien cotidianas. A través de esta simple propuesta de la feria –y seguramente a través de muchas otras estrategias–, realizan acciones constructivas y creativas, no solo para denunciar, sino para mejorar sus lugares de vida. Estas apuestas son, como sostuvimos, formas de expresión política, porque el desafío de ellos es poder vivir bien, tranquilos, mejor.

Sin duda, la escuela con estas propuestas docentes impacta e influye en los proyectos y en la construcción de subjetividades de los estudiantes posibilitando nuevos caminos, diversos y alternativos, frente al modelo de exclusión y de pobreza. Esto resulta una aproximación alentadora si

pensamos que en muchas oportunidades se acusa a los estudiantes de no tener proyectos, de no querer nada, de ser apáticos frente a lo que se les ofrece, de no tener interés en nada, de querer las cosas fáciles y en la inmediatez. Pero nos encontramos con sujetos que dicen querer más allá de los condicionamientos sociales y económicos a los que la realidad los enfrenta. La escuela y los adultos que allí están ocupan un lugar central en la vida de los jóvenes, probablemente colaboran en la interpretación que los sujetos realizan acerca de lo que sucede fuera y dentro de ella desde estas experiencias relatadas, así como en la posibilidad de imaginarse escenarios futuros.

Por último, creemos importante decir que, a pesar de las imágenes que suelen caer sobre las escuelas, como espacios donde nada acontece, a través de la descripción de estas acciones y estrategias pedagógicas nos hemos encontrado con que allí se desarrollan prácticas en las que tanto los estudiantes como los docentes que fueron sus guías a lo largo de todo el proceso crean y realizan espacios de reflexión que tienden a mirar la cotidianeidad barrial desde lo escolar. Y esto no es un dato menor, sobre todo para las escuelas que desarrollan su tarea en contextos de pobreza urbana. Las vidas de los jóvenes aparecen en las escenas escolares no solo para ser mostradas trágicamente, sino también para ser pensadas, analizadas y mejoradas desde el deseo.

Desde esta óptica, el saber es valioso, como expresa Martínez Bonafé (2002), en la medida en que hace pensar sobre el conocimiento cotidiano y problematizar la propia existencia. Los profesores y los jóvenes estudiantes, con estos proyectos/problemas/dilemas, desacralizan lo abyecto (Grinberg y Langer, 2012), de forma que se vuelve transgresión. Por ello, hay diferentes modos en los que dan sentido a los saberes que circulan en la escuela, a través del encuentro diario entre docentes y estudiantes, y ello posibilita no solo dar significado a los contenidos en el aula sino también para sus vidas. Tal como dijo un joven en una escuela: «Veía el problema de la contaminación de una determinada forma, que era problema de los que ensuciaban. Investigamos, leímos, vimos videos, preguntamos, entrevistamos. Y ahora lo vemos de otra forma». Estos modos de aprender con los que se encuentran implican nuevas maneras de relacionarse con los saberes, no como conocimientos y habilidades técnicas con valor

económico en el mercado, sino justamente como saberes en conexión con sus derechos. En suma, parece que ya no se trata de la capacidad que tienen de negarse a aprender aquello que les proponen, sino que manifiestan la posibilidad no solo de conceptualizar la/las materia/s que se les ofrece en cuestión, sino de cargar de significado las propias condiciones de vida. A esto lo denominamos como las microrrupturas que adultos y jóvenes realizan dentro de la escuela que, sin implicar grandes movimientos, involucran y ponen en cuestión las injusticias y las exclusiones que atraviesan sus vidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caputo, L. y Palau, M.
2004 *Juventud y exclusión social. Conceptos, hipótesis y conocimientos interpretativos de la condición juvenil*, Clacso, Buenos Aires.
- Deleuze, G.
1995 «Post-scriptum sobre las sociedades del control», en *Conversaciones 1972-1990*, Pre-Textos, Valencia.
- Dirección Provincial de Planeamiento (Provincia de Buenos Aires)
2010 *Definiciones de vulnerabilidad educativa. Serie Planeamiento, Investigación y Estadística n° 3*, Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata.
- Foucault, M.
2000 *Defender la sociedad*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
2012 *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- Grinberg, S. y Langer, E.
2012 «Education and Governmentality in Degraded Urban Territories: From the Sedimented to the Experience of the Actual», en *Surviving economic crises through education*, Peter Lang Publishing, Sydney.

Kuasñosky, S. y Szulik, D.

1995 «La “barra de la esquina”: violencia y exclusión social», en *Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales*, año 4, n^{os} 6/7.

Langer, E.

2013 «Dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín», tesis doctoral de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Mallimaci, F. y Salvia, A. (coord.)

2005 *Los nuevos rostros de la marginalidad. La supervivencia de los desplazados*, Biblos, Buenos Aires.

Martínez Bonafé, A. (coord.)

2002 *Vivir la democracia en la escuela. Herramientas para intervenir en el aula y en el centro*, MCEP, Sevilla.

Redondo, P.

2004 *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Paidós, Buenos Aires.

Reguillo, R.

2012 *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.

Salvia, A.

2008 *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Silberman-Keller, D. et al.

2011 *Cultura popular y educación. Imágenes espejadas*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Tiramonti, G.

2005 «La nueva configuración fragmentada del sistema educativo», Flacso, Buenos Aires. Mimeo.

Vasilachis De Gialdino, I.

2007 *Estrategias cualitativas de investigación*, Gedisa: Buenos Aires.

DERECHOS EDUCATIVOS Y POLÍTICAS DE INCLUSIÓN

Roxana Perazza

INTRODUCCIÓN

En el marco de las definiciones acerca de la obligatoriedad escolar, las políticas de inclusión educativa deberían ubicarse en el centro de la escena pública. Bajo dicho discurso, diversas políticas educativas se han puesto en marcha y son monitoreadas en función de ampliar la cobertura escolar de más y diversos niñ@s y jóvenes. Algunas de ellas han sido sistematizadas y brindan insumos para pensar sobre ellas y sobre los sentidos que conviven con dicha denominación en el campo educativo.

Si bien no es posible visibilizar en América Latina una fuerte direccionalidad de las políticas públicas en este sentido, sí es factible identificar experiencias denominadas de este modo por los Estados en función de responder a este reto y cumplir con las normas vigentes. Cada vez más niñ@s y jóvenes de sectores con sus derechos históricamente vulnerados quieren ingresar, permanecer y egresar de un sistema escolar que fue pensado para otra población.

Las políticas tendientes a garantizar la obligatoriedad escolar han reforzado aún más las discusiones acerca de los derechos educativos de los ciudadanos y desde la perspectiva de derechos se les demanda a los Estados el fortalecimiento de su rol como garantes de los mismos. En función

de estos, algunos sectores de la sociedad esperan que sean capaces de promover y solventar otras alternativas de escolarización.

En el presente escrito nos centraremos en algunas reflexiones que nos suscitan diversas experiencias definidas bajo el rótulo de propuestas de inclusión educativa y se puntualizarán algunos aspectos que invitan a repensar dicha nominación, así como el análisis de algunos de sus ejes que impulsan, también, a reflexionar el formato escolar.

LA INCLUSIÓN COMO POLÍTICA

Los gobiernos que deciden dar cumplimiento a la obligatoriedad escolar, plasmada en casi todas las normativas de los países de América Latina y traducida en la extensión de los años de la escolaridad, ponen sobre la mesa «la carta de la inclusión» a través de diversos programas, proyectos o líneas de acción alrededor del sistema escolar.

La inclusión como concepto está presente en varios discursos políticos, en casi todos. Por esta razón, en el marco de la política educativa nos invita cada vez más seguido a preguntarnos sobre su significado, dado que a partir de la excesiva apelación a caracterizar a las políticas como inclusivas se corre el riesgo de vaciar su contenido y banalizar sus im-

plicancias y los supuestos que sustentan dicha decisión. Por otra parte, pareciera que los enunciados alrededor de las políticas de inclusión y su direccionalidad no entran en cuestionamientos, aunque sospechemos que no todas ellas convergen en un mismo sentido.

Sin embargo, y tomando una definición general, no podemos dejar de admitir que son necesarias. Sistemas desiguales e injustos requieren de acciones denominadas bajo el rótulo de inclusión educativa dado que tienden a reparar los «daños colaterales» del sistema escolar hegemónico. Se apela a las políticas de inclusión educativa para aquellas poblaciones que han debido abandonar la escuela y, a partir de diversas medidas, se garantizaría «la vuelta a la educación» bajo diversas modalidades a grupos que, por diversos motivos, no han renunciado a sus expectativas en torno a lo escolar. Las modalidades que este reingreso o ingreso pueden adquirir son múltiples y variadas y constituyen objeto de consulta y de estudio.

Sin embargo, lo que logra mantenerse inmutable es el formato y las características de una escuela a la cual deben (¿quieren?) regresar estos niños o jóvenes. A esa escuela se la interroga *poco*, aunque podamos argumentar *mucho* acerca de los componentes expulsivos del formato organizacional hegemónico; los procesos de inclusión parecieran constituirse en las respuestas más buscadas para contrarrestar o reducir los procesos de una exclusión persistente. Se tolera, así, un equilibrio consensuado y se respeta el *statu quo*.

De este modo, propuestas así definidas actúan también, complementariamente, con una escuela que no está dispuesta no solo a cuestionarse sino fundamentalmente a cambiar. Y, por ende, se sostiene un formato escolar que no garantiza las condiciones y los procesos para hacer efectivo el derecho a la educación.

Por lo tanto, las políticas de inclusión adquieren diversos formatos que, traducidos en propuestas concretas, nos invitan a reflexionar sobre sus implicancias y preguntarnos de qué hablamos cuando hablamos de inclusión, en este caso, educativa.

Como veremos más adelante, al mismo tiempo que las diversas experiencias ponen a jugar un conjunto de factores que resultan pertinentes e interesantes dentro de los encuadres definidos, se podrían constituir en insumos que ayuden a repensar y cuestionar el formato escolar hegemónico.

LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN

En el proceso de toma de decisiones, resulta dificultoso dimensionar y ponderar los temas a abordar a la hora de promover una nueva propuesta inclusiva. En primer lugar, se presenta como prioritario todo lo relativo a garantizar la sustentabilidad de la misma. Esto significa que no quede definida a partir de los vaivenes de la inversión económica necesaria o de la disponibilidad de las fuentes de financiamiento. Vale señalar que estas políticas demandan a la administración pública presupuestos significativos.

En segundo lugar, con respecto a la propuesta específica es interesante detenerse en aquellos aspectos que la definen como tal. Se hace referencia, por ejemplo, a aquellos contenidos seleccionados para trabajar, la compatibilidad con los planes de estudio vigentes, las modalidades de la tarea de enseñar, los criterios de evaluación y de acreditación de los aprendizajes, las articulaciones con la escuela común, etcétera.

Un tercer aspecto a ponderar está relacionado con el puesto de trabajo docente. En términos generales, los modos de ingreso o la condición para participar en alguna instancia de capacitación como parte del puesto laboral, o ambos requisitos configuran otro camino no solo en la selección de los docentes sino, también, en lo que se espera de ese docente en ese encuadre educativo. En términos generales, las condiciones laborales cambian. Los artículos de la norma regulatoria no siempre se ajustan a lo que se busca en este tipo de propuestas y, en más de una ocasión, se presentan como un inconveniente. Las organizaciones gremiales prenden la luz de alarma cuando entienden que la flexibilidad en los modos de ingreso al puesto laboral vulnera los derechos adquiridos presentes en las normas laborales o, por ejemplo, cuando algunas de las modificaciones propuestas en la configuración del trabajo pueden leerse en clave de precarización laboral.

También será preciso revisar y pensar el creciente lugar que ocupan las organizaciones no gubernamentales o fundaciones en la implementación de estas experiencias llevadas a cabo desde el Estado. Presentadas como una suerte de asociación de saberes y esfuerzos, muchas de ellas han impulsado acciones bajo la consigna del *regreso o la vuelta* a la es-

colaridad de jóvenes y niñ@s. La experiencia acumulada y el interés por adquirir mayores niveles de protagonismo, los ha llevado a constituirse en actores que les demandan a los gobiernos importantes niveles de involucramiento en las decisiones (y en el trabajo mismo) en estos temas.

Por otra parte, en algunas situaciones cabe diferenciar el papel de las organizaciones comunitarias insertas en barrios populares, las que han contribuido –y continúan haciéndolo– a sostener los procesos de escolarización de gran parte de niños, niñas y adolescentes que habitan en sus comunidades a través de diferentes propuestas. Por estos motivos, en los años fue creciendo su papel como interlocutores válidos de las políticas públicas.

Si tomamos el caso argentino para dar cuenta de lo mencionando en los párrafos anteriores, el incremento de la participación en las instancias de diseño e implementación de ciertas políticas educativas inclusivas de diversas ONG o fundaciones ha adquirido relevancia desde, relativamente, poco tiempo. Más aún, si lo comparamos con lo que sucede en la mayor parte de los países de la región. En una buena cantidad de países de América latina, la asociación Estado + organizaciones de la sociedad civil para el diseño y la implementación directa de la propuesta forma parte de los modos de concebir la gestión pública. Colombia, Perú, Chile, Brasil, México son algunos de los países que, en ciertas propuestas, han reducido el papel de la administración gubernamental a la sustentabilidad económica del proyecto. Y diversas organizaciones de la sociedad civil se hacen cargo de presentar los objetivos, los principales fundamentos, los recursos humanos necesarios para implementar el proyecto y monitorearlo. En los últimos años, en la Argentina, la realización de convenios con diferentes ONG para la confección de estudios y/o investigaciones o para el desarrollo de propuestas de trabajo pasaron a formar parte de la agenda de la gestión pública.

Por último, nos gustaría resaltar una cuestión que nos parecen interesante a tener en cuenta: en términos generales, estas propuestas de inclusión se llevan a cabo en determinados espacios y poblaciones en forma acotada. En los primeros momentos de implementación son experiencias acompañadas por sus promotores –estamos haciendo referencia al Estado o a alguna ONG– y, al mismo tiempo, son miradas en tanto estra-

tegias para abarcar a más niñ@s y jóvenes, en otra escala. Es decir que, en el diseño de algunas de ellas, es posible hallar algunos componentes factibles de ser transferibles y lograr, de este modo, mayor cobertura.

LOS LUGARES O LOS NO LUGARES DEL ESTADO

Distintos gobiernos han sostenido el papel central del Estado en la definición e implementación de las políticas de inclusión educativa. En función de garantizar el derecho a la educación, han debido lidiar con los problemas que suscita la decisión de asegurar los medios y saberes necesarios en el mediano y en el largo plazo, reservándose para sí un lugar relevante de intervención directa para orientar la direccionalidad de acuerdo a los encuadres específicos de la política educativa. Desde este punto de vista, el Estado retiene para sí la producción de conocimientos y saberes necesarios que pueden sostener y proyectar este tipo de políticas.

Las vacancias, todo lo que no sabemos alrededor de la inclusión educativa y de los procesos de exclusión, también, constituyen ejes de trabajo desde las políticas públicas para la próxima década.

La presencia de diversas organizaciones no gubernamentales, de fundaciones y de organizaciones comunitarias en la cuestión pública configura nuevos escenarios, un nuevo actor entra a jugar y asume un papel importante a la hora de definir las propuestas con relación a la inclusión educativa.¹

La incorporación de otros sectores en los procesos de definición de las políticas puede leerse dentro de lo que algunos autores llaman un proceso de privatización de la educación, a partir del cual otros sectores sociales y económicos adquieren mayor protagonismo que el histórico a la hora de las definiciones. El lugar gubernamental se reduce al de proveedor de aquellos aspectos materiales y de la logística necesaria para poder llevar a cabo lo pensado y diseñado en otros ámbitos.

1. A modo de ejemplo, durante 2017 el Ministerio de Educación argentino firmó un convenio por cinco millones de pesos con la Fundación Cimientos para que preste asistencia técnica y capacitación al Programa Nacional de Tutorías del secundario.

En el marco de esta tendencia general, es menester agudizar la mirada en la precariedad de estas propuestas, en el corto plazo en el que se pretende resolver situaciones complejas y de larga data, en la simplificación de las lecturas sobre determinadas situaciones que conllevan a reducir las estrategias y los recursos para abordar problemáticas complicadas.

Llama la atención la naturalización de este proceso, que conlleva una paulatina y silenciosa desresponsabilización del Estado con el consecuente traspaso de sus funciones y acciones constitutivas.

EL PUESTO DE TRABAJO DOCENTE

Otra cuestión en la cual nos gustaría detenernos es aquella vinculada con las características del puesto de trabajo docente requerido. Como ya anticipamos en los párrafos anteriores, la mayoría de estas experiencias definen al puesto laboral con características a las habituales en el sistema educativo. En términos muy generales, definen un tipo de puesto laboral que establece una franja horaria rentada no frente a alumnos, fija reuniones de equipo y/o espacios de capacitación fuera del horario escolar, pauta un incremento salarial (en algunos proyectos), define otro modo de acceso al cargo y, en algunas ocasiones, se recurre al contrato laboral o a la figura de la comisión de servicio.

En pocas oportunidades, se incorporan estos nuevos cargos al estatuto laboral. Se podría esbozar algunas explicaciones; una de ellas puede ser porque implicaría la apertura de negociaciones y consenso con las organizaciones gremiales. Además, en general, se los concibe como transitorios, aunque existen muchos ejemplos de líneas de trabajo que perduran en el tiempo. Se espera que sean propuestas a término y, por ende, ese «nuevo cargo» «se disuelve». Y, por último, si se recibe un plus económico, este no siempre es bonificable y remunerativo. Salvo en algunas excepciones, se contempla una renta del trabajo no frente a alumnos. En síntesis, el salario docente no sufre grandes variaciones y, por otra parte, si se conformara como cargo implicaría un incremento en el presupuesto educativo.

A pesar de que se basan en otros criterios de selección para el puesto de trabajo que no necesariamente respeta o sigue al pie de la letra lo pau-

tado en la norma laboral de los docentes, estas propuestas laborales que convocan a los docentes a hacer frente a nuevos desafíos profesionales son bien recibidas por un buen número de ellos. Es decir que el puesto de trabajo pautado en la norma casi no sufre alteraciones y se busca «ir por afuera» de la misma para poder llevar a cabo lo pensado. En algunas propuestas, también, se incorporan otros perfiles profesionales que no necesariamente tienen título docente y cumplen una función de acompañamiento o tutoría de los sujetos involucrados. La figura de otros profesionales es percibida como una instancia de complementación con el trabajo docente a realizar.

Además, en estas experiencias la cantidad de chicos o jóvenes con los que trabaja un docente es menor a la que en general se observa en los establecimientos escolares, lo cual establece otras condiciones para el trabajo.

QUE NOS DEJA PENSANDO...

En los siguientes párrafos se desarrollarán algunas de las cuestiones observadas a partir del estudio de este tipo de iniciativas. La descripción de aquellas notas distintivas presentes en algunas de las propuestas educativas² nos permitirá señalar ciertos aspectos y/o situaciones que, configurados de diversa forma, comparten un objetivo similar basado en la construcción de otro escenario educativo. En el mismo sentido, es factible identificar otros aspectos que se constituyen en nudos difíciles de desenredar.

En suma, se eligen dos ejemplos para describir algunas notas características presentes en un buen número de experiencias desarrolladas. La primera de ellas surge a partir de la identificación y la presencia de algunos *aspectos, modalidades o usos propios de la escena escolar* que pareciera que, en ciertas experiencias, se intenta mantener y recrear. Es

2. A modo de ejemplo, estamos haciendo referencia a distintas experiencias, como por ejemplo: los Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (Provincia de Buenos Aires), Escuelas de Reingreso (CABA), Grados de Aceleración (diferentes propuestas en CABA, Colombia, Brasil, con diversas modalidades en cada una de ellas), Programa de Inclusión y Terminalidad (provincia de Córdoba).

decir, constituyen aquellos aspectos «valorados» que se resignifican y se conservan en algunas propuestas. Se promueve la reconstitución de *algo cercano a la escena escolar* en formatos no escolares.

Y, por otro lado, complementariamente, conviven con otros aspectos que, expuestos de modo creativo y original, intentan discutir a aquellos componentes conservadores de la escena escolar que obstaculizan el cumplimiento de los derechos educativos. Los mismos reúnen estrategias, insumos, modalidades *creativas y originales que*, a la hora de resolver determinadas situaciones que bajo la modalidad escolar no han podido, pueden hacerlo.

Estos dos aspectos, en diálogo confrontativo, pueden considerarse como oportunidades para indagar y conocer, en parte, las distintas decisiones adoptadas en cada experiencia y, al mismo tiempo, pueden brindar líneas de análisis con relación a la escuela común.

Si analizamos el primer punto, vale la pena resaltar el desarrollo de modalidades que ponen el eje en el refuerzo y sostenimiento de determinadas escenas escolares; tal como algunas propuestas de aceleración de los aprendizajes de varios de los países estudiados, cuyo propósito principal es el retorno a la escolaridad *común* y frente a ese objetivo tratan de no abandonar ninguna práctica o norma escolar «de la escuela común», de modo tal de estar articuladas con ella.

Pero, por otro lado, y en forma paralela, en dichos proyectos, docentes y *niñ@s* han adquirido otros modos de trabajo y la tarea de enseñar y la de aprender han sufrido modificaciones, producto de las interpelaciones de aquella práctica escolar a la cual «se aspira volver».

En general disponen de distintos tipos de materiales, trabajan con grupos pequeños, se apela a que las familias estén lo más cerca posible de dichos procesos —a diferencia de lo que habitualmente se espera de ellas en la escuela común—, el docente puede repensar su tarea con otros y cuenta con espacios de trabajo fuera del aula, y esos son componentes constitutivos de su trabajo

En suma, si nos detenemos por un momento, podemos reconocer algunas *escenas escolares* (como, por ejemplo, el uso de diversos materiales, la relación con las familias, la posibilidad del docente de revisar su tarea con otro —en su momento el director o el vicedirector de la escuela podía cumplir esta función—, el vínculo cercano entre alumno/docente, etc.) que

podríamos comprenderlas como aquellos componentes históricos de la escuela, aquellos que hicieron y definieron, junto con otros aspectos de la Modernidad, que una escuela sea una escuela.

Por otro lado, pareciera que la mayor parte de estas propuestas, de diversos modos, tienen en claro que en la tarea de aprender y en la de enseñar es necesario tejer lazos con las organizaciones comunitarias; que allí se han construido saberes y conocimientos necesarios, no solo para volver a convocar a aquellos que alguna vez estuvieron en la escuela sino, también, para sostener su continuidad. Por ende, un buen número de estas iniciativas buscan establecer alianzas con las organizaciones comunitarias, con las cuales dialogan y construyen otras formas de convocatoria y diseñan dispositivos de acompañamiento tanto para los *nin@s* y jóvenes como para sus familias.

Como ya se mencionó, en la mayoría de estos espacios la presencia de otros profesionales no docentes y docentes acompañan la tarea de enseñar. Bajo los supuestos que entienden, por un lado, la complejidad que encierra dicha tarea y, por el otro, la necesidad de comprenderla y analizarla junto a otros. Por ende, el trabajo docente se configura de otros modos. Las diversas modalidades que puede adquirir no están escritas, y son posibilidades a explorar.

Pero existe un nudo conceptual que aglutina estas y otras cuestiones en las propuestas de inclusión educativa que se basa en la convicción que docentes y profesionales tienen con relación a los *chic@s* y jóvenes que sostienen su asistencia y tienen *derecho a aprender y lo pueden hacer*. Esta certeza sostiene, por momentos, la complejidad de las situaciones que se presentan.

Para concluir, las medidas tomadas sobre estos aspectos pueden constituirse en insumos básicos para reflexionar sobre el sistema educativo. Es decir que los postulados y los formatos de los programas y propuestas tendientes a reconstituir los derechos educativos de poblaciones vulnerables son, a la vez, líneas de indagación para dialogar y repensar el sistema escolar hegemónico. Sistema escolar que ha diluido algunas de las escenas que lo identificaban como tal.

Pero las dudas relativas al formato abarcan otros aspectos que no terminan acá. Nos preguntamos sobre las posibilidades concretas que tienen

estas políticas de constituirse en analizadores; que brinden herramientas y pistas para comprender aquellos componentes presentes en los sistemas educativos que obstaculizan el derecho a la educación de las mayorías. Ya mencionamos algunas posibles respuestas relacionadas con los cambios que estas iniciativas proponen al formato escolar.

Por otra parte, vale la pena destacar otros aspectos en los que convergen estas propuestas, como determinadas experiencias educativas comunitarias: la densidad institucional de las propuestas y el acento puesto en un trabajo pedagógico de calidad; el reconocimiento de la singularidad de cada niño, niña, adolescente y la reevaluación, así, de identidades estigmatizadas; la promoción de espacios concretos de participación como también la pluralidad de los diferentes actores involucrados.

En fin, asegurar el derecho a la educación de las mayorías por parte del Estado requiere de una voluntad política para recoger, profundizar y ensanchar los saberes y conocimientos surgidos de los estudios y análisis de una amplia gama de experiencias que han alcanzado significativos logros y que necesitan ampliarse. Pero, al mismo tiempo, cuando pensamos en políticas de inclusión educativa, no es posible ya seguir dejando de lado a la escuela, el análisis de su formato. Por el contrario, es preciso ponerla en el centro de la escena, del debate político, de modo tal de garantizar el derecho a la educación de vastos sectores de la población que aún no acceden a la escolaridad obligatoria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Duhalde, M. y Feldfeber, M. (coords.)

2016 *Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina*, Ctera, Buenos Aires.

Preal (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe)

2009 «Alianzas público-privada en educación: una opción para enfrentar los retos de cobertura, equidad y calidad», en *Formas y reformas de la educación. Serie Políticas*, año 11, n° 32, Santiago de Chile.

Terigi, F.; Perazza, R. y Vaillant, D.

2009 *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*, Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Madrid.

LES POLITIQUES D'INCLUSION SCOLAIRE EN TURQUIE : TEXTES RELATIFS À L'ÉDUCATION DES RÉFUGIÉS SYRIENS¹

Veda Aslim-Yetis y Oktay Cem Adigüzel

INTRODUCTION

La migration est un phénomène démographique qui a toujours existé dans l'histoire de la Turquie. De par sa position géographique (pays de transit entre l'Asie et l'Europe), elle a toujours été exposée aux migrations individuelles et de masse. Ainsi, après la révolution iranienne de 1979, les Iraniens voulant partir vers l'Ouest sont passés par la Turquie ; en 1989, environ 350.000 immigrants d'origine turque se sont réfugiés dans le pays. Il y a eu aussi la migration de masse des Iraquiens suite à la guerre du Golfe (1990), les migrations dues à la guerre civile de l'ex-Yougoslavie (1991), à l'éclatement de l'URSS (1991), à la guerre du Kosovo (1998). Avec tous ces changements politiques et économiques dans les pays proches, la Turquie est devenue en fait un pays de migration irrégulière/illégale (Kaya et Yılmaz Eren, 2015: 9). Dernièrement, les contestations populaires du monde arabe en 2010 (Printemps Arabe) se sont propagées rapidement et ont atteint la Syrie en 2011. Fuyant les conflits violents qui durent depuis sept ans, un grand nombre de Syriens se sont réfugiés dans les navs voisins dont la Turquie. Selon les données de Décembre 2017 du

Haut-Commissaire des Nations Unies (HCR) pour les Réfugiés, parmi les 5.481.262 Syriens réfugiés, 3.424.237 se trouvent en Turquie, 997.552 au Liban, 655.624 en Jordanie, 247.057 en Iraq et 126.688 en Egypte.

La raison de ce chiffre qui dépasse les trois millions, alors que le premier groupe arrivé le 29 Avril 2011 n'était que de 250 personnes, s'explique par la politique de « Porte Ouverte » qu'a menée la Turquie : dès le premier jour, elle a autorisé toutes les entrées avec ou sans passeport et a placé directement tous les nouveaux arrivants dans les 25 camps de réfugiés dispersés dans 10 différentes villes (Dinçer et al., 2013: 11). De ce fait, il est clair que la responsabilité de la Turquie envers les Syriens est grande et qu'elle doit mettre en œuvre les mesures nécessaires pour leur adaptation à la vie sociale turque dont l'éducation est l'un des aspects le plus critique.

Les données du HCR montrent que les enfants constituent plus de la moitié des réfugiés dans le monde. Ils sont le groupe d'individus le plus vulnérable, le plus fragile et sont exposés à davantage de risques. Comme le mentionne à plusieurs reprises le HCR, l'éducation des enfants réfugiés est l'un des droits le plus fondamental et tous les Etats ont à préserver ce droit à l'éducation. Avec cela, l'accès à l'éducation des enfants réfugiés a été assuré par de nombreuses conventions dont la Turquie est signataire : Déclaration des droits de l'enfant, Convention de Genève relative au statut des réfugiés, Pacte international relatif aux droits économiques,

1. Cette étude est soutenue par la Commission des projets de recherche scientifique de l'Université Anadolu (BAP ; projet numéro : 1706E358).

sociaux et culturels, Convention européenne des droits de l'homme. Par ailleurs selon sa constitution, la Turquie a la charge d'assurer l'éducation des enfants réfugiés présents dans son territoire. L'article 90 de la Constitution de la République de Turquie dit:

Les conventions internationales dûment mises en vigueur ont force de loi. Elles ne peuvent pas faire l'objet d'un recours en inconstitutionnalité devant la Cour constitutionnelle. En cas de conflit du fait que les accords internationaux et les lois relatifs aux droits et libertés fondamentaux mis en vigueur conformément à la procédure comportent des dispositions différentes sur le même sujet, les clauses des accords internationaux prévalent.

Cependant, considérant qu'il était question d'une immigration temporaire, au départ la Turquie n'a ni entamé des plans à long terme, ni projeté à modifier l'infrastructure scolaire pour accueillir ces enfants. Par contre avec l'intensification du conflit armée syrien, il a été compris que ces réfugiés ne quitteront pas encore longtemps la Turquie. C'est ainsi qu'a commencé à partir de 2013 un grand mouvement concernant l'éducation des réfugiés : les travaux relatifs à la question ont pris de l'ampleur et l'inclusion des enfants syriens dans le système éducatif turc afin de faciliter leur adaptation a occupé l'ordre du jour (Seydi, 2014: 270).

Cette étude porte à dresser les possibilités d'accès au système éducatif turc des enfants et jeunes syriens présents en Turquie, à connaître les activités éducatives conduites pour leur intégration, à se focaliser sur les politiques éducatives et inclusives menées par la Turquie, à faire part des décisions prises pour le droit à l'éducation des réfugiés et de comprendre si toutes ces mesures prises sont réellement inclusives.

Dans ce cadre il a été procédé à une analyse documentaire des différents décrets et règlements entrés en vigueur à partir de 2012 jusqu'en 2017 et à une présentation des résultats sous une forme chronologique.

Mais il convient tout d'abord de porter attention sur deux points : 1-Lors de l'analyse documentaire il a été vu qu'il régnait une confusion concernant le statut juridique des réfugiés syriens se trouvant en Turquie et constituant l'objet de cette recherche. Bien que la Turquie est un Etat parti de la Convention de Genève relative au statut des réfugiés (1951),

elle l'a signée avec une restriction géographique : pour la Turquie seuls les citoyens européens sont éligibles au statut de « réfugié » et donc ne considère pas les citoyens syriens en tant que réfugiés. Cependant en 2013 la Turquie a assigné à ces Syriens immigrés en masse le « statut de protection temporaire » leur permettant de bénéficier des services fondamentaux dont l'éducation. Pour des raisons de facilités mais aussi parce que les documents internationaux caractérisent ces Syriens en tant que « réfugiés », nous utiliserons aussi ce terme pour les désigner tout au long de la recherche. 2-Les Syriens dont il est question dans cette recherche se constituent de ceux ayant fui de la Syrie après Mars 2011 et ayant obtenu le « statut de protection temporaire ». C'est-à-dire que les individus syriens mariés avec des citoyens turcs, ceux ayant immigré individuellement pour des raisons économiques ou autorisés à entrer dans le pays pour faire des études n'ont pas été pris en considération dans la recherche.

LES MESURES PRISES CONCERNANT L'ÉDUCATION DES RÉFUGIÉS: VERS L'INCLUSION

L'année 2012

Les politiques visant l'éducation des enfants syriens menées en 2012 se sont basées sur l'hypothèse qu'ils rentreront bientôt dans leur pays et ces politiques de cours terme ont été conduites dans le cadre des camps de réfugiés où les Syriens étaient placés dès leur entrée en Turquie. Ainsi sous la coordination de l'AFAD (Direction turque de gestion des Catastrophes et Situations d'Urgence) et la direction de différentes organisations non gouvernementales (ONG), des Centres d'Education Temporaire (CET) englobant l'enseignement primaire et secondaire ont été créés en tant que solution urgente pour l'éducation des enfants. Dans les CET, il est suivi le curriculum syrien révisé (le régime syrien et Bachar el-Assad sont extraits) et la langue d'enseignement étant l'arabe, les manuels scolaires (agréés par le Gouvernement syrien en exil) sont en arabe. Les enseignants sont généralement des enseignants syriens bénévoles résidant dans les mêmes camps. En fait, il est vu que cette mesure n'a aucunement

un caractère inclusif et a davantage pour objectif de scolariser un certain temps les enfants afin qu'ils puissent reprendre leurs études une fois de retour en Syrie sans pertes d'années scolaires (HRW, 2015; Emin, 2016; Coşkun et Emin, 2016).

A ce propos, la déclaration du Ministre de l'éducation nationale de l'époque résume bien la situation :

« Nous ne nous efforçons pas à enseigner le turc aux enfants syriens. Nous les considérons comme des invités et nous nous attendons à ce qu'ils retournent dans leur pays après que la situation se soit arrangée... Leur scolarisation n'a pas été conçue de façon à ce qu'ils s'inscrivent dans les écoles et obtiennent ainsi des diplômes. Ils sont soumis à une éducation en tant qu'invités. Nous voulons, qu'une fois de retour dans leur pays, ils n'éprouvent aucun problème d'adaptation à leur propre système éducatif. » (MEB, 2012)

Concernant l'enseignement supérieur, encore parce que la situation était perçue comme temporaire, il a été autorisé aux citoyens syriens à s'inscrire dans sept universités en tant que « étudiant invité ». Le règlement envoyé le 3 Septembre 2012 par le Conseil de l'enseignement supérieur turc (YÖK) à sept universités se trouvant dans les villes à la frontière de la Syrie expliquait que les réfugiés syriens pouvaient s'inscrire dans ces universités (seulement pour l'année scolaire 2012-2013) sans avoir à présenter quelconque document ou acte faisant preuve de leur scolarité universitaire en Syrie, leur déclaration étant suffisante (YÖK, 2012).

Mais la situation en Syrie ne s'améliorant pas et s'aggravant de jour en jour, la Turquie a décidé alors de prendre d'autres mesures éducatives. L'idée de préparer les élèves et étudiants syriens à leur éventuels retours dans leur pays a cédé peu à peu sa place, en 2013, à l'idée de les inclure dans le système éducatif turc.

L'année 2013

L'accroissement des événements en Syrie en 2013 a entraîné à la hausse du nombre de réfugiés au sein (200.386) et en dehors (350.000) des

camps en Turquie (AFAD, 2013: 12). Les autorités turques se sont donc canalisées sur les besoins de premier ordre dont l'éducation et en particulier de celle des enfants se trouvant à l'extérieur des camps et donc aussi en dehors des CET. C'est pourquoi le Ministère de l'éducation nationale (MEN) par l'intermédiaire de deux circulaires publiées avec cinq mois d'intervalle (26 Avril et 26 Septembre 2013) a essayé de remédier au problème éducatif des réfugiés syriens. La circulaire d'Avril 2013 intitulée « Mesures relatives aux citoyens Syriens accueillies dans notre pays à l'extérieur des camps » (MEB, 2013 a) est en fait le premier document officiel du MEN visant la scolarisation des Syriens. Avec cet avis officiel, le Ministère reconnaît la présence des CET établis sous la direction de L'AFAD et des ONG en dehors des camps et demandent aux préfectures de procéder à des inspections régulières dans le but de contrôler leur bon fonctionnement et suscite que les établissements scolaires soient utilisés en tant que CET en dehors des horaires scolaires. Même si cette première circulaire ne présente pas en fait de véritables mesures et solutions pour la scolarisation des réfugiés syriens, elle confirme néanmoins que l'éducation des enfants hors des camps a commencé à être pris en considération (Özer, Komşuoğlu et Ateşok, 2016: 91).

Par contre la seconde circulaire plus exhaustive intitulée « Services éducatifs pour les citoyens syriens sous protection temporaire² dans notre pays » (MEB, 2013) se présente, malgré ses quelques lacunes, comme plus disposée à répondre aux besoins éducatifs des citoyens syriens et à les intégrer dans le système éducatif turc. Elle traite essentiellement de trois groupes : les enfants à l'intérieur des camps, ceux à l'extérieur et ceux voulant accéder aux études supérieures.

Pour les premiers, il est fait part d'un changement concernant l'apprentissage de la langue turque et la langue d'enseignement dans les CET : ils pourront, s'ils le désirent, suivre des cours de langue turque et/ou suivre le curriculum turc dans la langue turque. Bien que positif, ce point est quand même loin d'être inclusif car, en fait, il est en même temps

2. Selon la «Loi sur les étrangers et la protection internationale» (n°6458) entrée en vigueur le 4 Avril 2013 qui a apporté des changements importants dans les permis de travail et de séjour, ainsi que dans les procédures de visa et d'immigration.

question d'un renforcement des CET, c'est-à-dire des services distincts créés expressément pour les enfants syriens.

Pour les enfants installés en dehors des camps, outre leur accès aux CET créés en dehors des camps, ils sont désormais autorisés à accéder aux écoles publiques turques, à suivre les cours avec les enfants turcs dans les mêmes classes et à bénéficier des services de soutien mais à la condition de présenter un titre de séjour. Bien que ceci se dévoile être très important du point de vue de l'inclusion, il est aussi évident que la très grande majorité des Syriens sont des réfugiés (considérés comme des « invités » par l'Etat turc) ne possédant aucun titre de séjour.

Par contre, cette circulaire semble davantage faire preuve d'inclusion concernant l'accès à l'université. Il y est mentionné que toute personne syrienne ayant terminé leurs études secondaires en Syrie ou dans un CET pourra se présenter à l'examen d'entrée à l'université pour étrangers après être reçu au baccalauréat effectué par le Gouvernement syrien en exil.

Malgré leurs quelques lacunes, nous pouvons affirmer que les circulaires d'Avril et de Septembre 2013 ont, en tout cas, tenté pour la première fois d'apporter solutions dans un cadre institutionnel aux besoins éducatifs des jeunes Syriens et revêtent donc une importance majeure. Cependant, il est quand même difficile de dire que ces mesures ont permis de conduire à l'inclusion des réfugiés dans les plans nationaux éducatifs car encore aujourd'hui la grande partie des enfants vivent en dehors des camps et ne possèdent pas de permis de séjour, même temporaire. Mais la situation s'améliorant d'année en année, en 2014 s'est avérée une plus grande volonté pour promouvoir la cohésion sociale et ouvrir l'accès aux établissements nationaux malgré la différence de la langue et des contenus du pays d'origine par l'intermédiaire de la loi édictée en Avril 2013 (loi n°6458 sur les étrangers et la protection internationale) qui a entraîné à la création de la Direction générale turque chargée de la gestion des migrations liée au Ministère des affaires intérieures (2013) et à la publication d'un règlement (Règlement de la protection temporaire) et une nouvelle circulaire par le MEN (Services éducatifs pour les étrangers) en 2014 (Kaya et Yilmaz Eren, 2015: 25).

L'année 2014

L'année 2014, où la population syrienne en Turquie atteint les 2 millions, est une année importante du point de vue des décisions concernant beaucoup de questions relatives aux réfugiés et particulièrement concernant leur scolarisation. C'est aussi en 2014 qu'il est convenu que la Turquie n'est plus désormais un pays de transit mais un pays cible pour les immigrants. C'est dans cette prise de conscience aussi que la Turquie publie le Règlement de la protection temporaire (Octobre 2014) qui détermine le statut juridique des Syriens et le cadre juridique dont ils peuvent bénéficier (Resmi Gazete, 2014) : les Syriens vivant dans et en dehors des camps ont désormais droit à accéder aux services de santé, d'éducation et d'assistance sociale.

Dans cette même lignée, la nouvelle circulaire du MEN (Services éducatifs pour les étrangers, 2014) a permis d'assurer la scolarité de tous les étrangers présents sur le territoire, ce qui a permis pleinement l'application des clauses de nombreuses conventions dont la Turquie est signataire. L'idée que les Syriens retourneront bientôt dans leur pays a été quittée et une focalisation sur l'intégration la plus rapidement possible des enfants Syriens dans le système éducatif turc a été retenue. Bien qu'à travers cette circulaire les CET ont continué à prendre leur place et ont été accréditées et bien qu'il y a été mentionné l'autorisation aux volontaires Syriens à créer des écoles privées syriennes (et donc des systèmes distincts), l'entrée des enfants syriens dans les écoles turques a pris le premier plan. Désormais ils peuvent eux aussi bénéficier de tout service éducatif destiné aux enfants turcs et suivre le même curriculum au sein des mêmes classes des écoles publiques qu'ils aient ou non un titre de séjour. La circulaire contient encore de nombreuses réglementations à propos des diplômes, des certificats, des examens, des équivalences des diplômes, des analyses de besoins des enfants à besoins particuliers et des services qui peuvent leur être assignés, des services d'information et d'orientation pour les élèves étrangers.

En résumé, les dispositifs inclusifs ont pris de l'ampleur avec cette circulaire et le droit à l'éducation de tous les enfants a été assuré (Özer, Komşuoğlu et Ateşok, 2016: 90). Dans la pratique, son effet a été specta-

culaire puisque le taux de scolarisation des enfants Syriens lors de l'année scolaire 2015-2016 a augmenté de 50% : 325.000 enfants ont profité des CET et des écoles publiques (Unicef, 2016) mais la grande majorité de ce chiffre est constitué des enfants inscrits dans les CET préférés en raison de la langue d'enseignement qu'est l'arabe. Par ailleurs, une autre raison de cette préférence réside dans les attitudes et comportements négatives des enseignants et élèves turcs présents dans les écoles publiques (İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015). Le MEN a déclaré être conscient de la situation: afin de faciliter l'inclusion, il a tout d'abord organisé des programmes d'orientation destinés aux dirigeants des écoles publiques, aux enseignants, les élèves turcs ainsi qu'aux parents de ces élèves portant sur les différences, l'acceptation, les différentes cultures. En outre, pour augmenter le nombre d'élèves syriens dans les écoles publiques, le MEN a tout d'abord débuté des travaux concernant le transfert direct des enfants syriens en âge d'école maternelle et primaire dans les écoles publiques (Emin, 2016: 19). Mais cette dernière mesure présente un caractère plus contraignant qu'inclusif : les écoles ont été contraintes à accepter ces élèves qu'elles présentent ou non les moyens, dispositions ou mesures nécessaires (outils pédagogiques, attitude des enseignants, classes surpeuplées) pour accueillir ces enfants

Quant à l'accès à des Syriens à l'enseignement supérieur, le MEN, le Conseil d'enseignement supérieur et la Présidence des Turcs à l'Étranger et des Communautés Apparentées ont pris d'importantes mesures pour augmenter le nombre d'étudiants dans les universités turques. Outre les soutiens financiers (bourses, etc.), des soutiens pédagogiques (cours de langue turque) leur ont été offerts. Ces efforts commencés en 2014 ont porté leurs fruits puisque le nombre d'étudiants Syriens est passé d'environ 2.000 en 2014 à environ 5.000 en 2016 puis à 15.000 en 2017. Parmi ces 15.000, 149 sont étudiants en master et 352 en doctorat (YÖK, 2017).

L'année 2015

Pour la première fois les réfugiés prennent place dans un plan stratégique éducatif. En effet dans son nouveau plan englobant la période 2015-2019

publié le 8 Septembre 2015, le MEN traite de la scolarité des réfugiés et demandeurs d'asile se trouvant en Turquie : ceci montre que la Turquie essaie de développer une politique éducative à long terme pour les immigrants/réfugiés. Il y est précisé que :

« Des travaux seront effectués pour permettre l'intégration des réfugiés, des personnes sous protection temporaire ou des personnes apatriées dans le système éducatif afin d'assurer leur éducation tant qu'ils se trouveront dans notre pays. » (MEN, 2015: 37).

« Des travaux seront menés en coopération avec des organisations internationales afin de faire face aux problèmes généralement rencontrés par les réfugiés, les personnes sous protection temporaire ou les apatriés et d'éliminer les problèmes généraux liés à l'éducation. » (MEB, 2015: 37).

Les années 2016-2017: Les travaux et séminaires destinés aux enseignants

L'année scolaire 2016-2017 a été importante du point de vue de deux travaux effectués dans le cadre de la formation continue des enseignants pour l'inclusion des élèves réfugiés :

1. Avec la coopération du MEN et de l'Unicef il a été réalisé un séminaire portant sur l'éducation inclusive du 21 Novembre au 2 Décembre 2016. 74 académiciens de différentes universités ont formé 500 conseillers d'orientation pédagogique choisis de toutes les villes de Turquie qui devaient à leur tour, une fois de retour dans leur lieu de fonction, former environ 25.000 enseignants ayant dans leurs classes des enfants réfugiés. Ainsi, tout au long de l'année 2017, les conseillers d'orientation ont préparé différentes formations en convoquant les enseignants de leur commune par petits groupes. Ces formations portaient sur les attitudes et comportements, les méthodes et techniques à adopter face à ces élèves, aux connaissances et compétences à leur faire acquérir mais aussi à sensibili-

ser les enseignants aux conditions de ces élèves, à leur faire prendre conscience de leurs vécus et expériences le plus souvent néfastes. Il a été question d'explicitier le concept d'inclusion et ses caractéristiques pour la construction d'une école et d'un environnement inclusifs, d'exposer les moyens (enseignement, évaluation) à mettre en œuvre pour étayer ces élèves dans leurs parcours pédagogiques, de les aider à enrichir leurs matériaux pédagogiques en fonction des différences individuelles et de montrer les moyens d'entrer en communication avec ces élèves dont la grande majorité ne maîtrise pas encore le turc (Tedmem, 2016: 17-18). Par ailleurs la question de différence culturelle a été également à l'ordre de ces séminaires : faire prendre conscience aux élèves turcs que l'existence des élèves étrangers dans la classe n'est pas un handicap mais une occasion de découvrir l'Autre et d'accroître la richesse culturelle et que la coopération est une chose essentielle dans ce contexte. En fait, lors du séminaire/ des formations, les principes et les caractéristiques de l'éducation inclusive (car perçue par beaucoup en Turquie comme spécifique aux individus ayant un déficit physique) ont été soulignés.

2. Formation d'enseignants de turc langue étrangère: dans l'objectif d'organiser des cours de langue turc pour les enfants syriens dans les écoles publiques, le MEN a organisé une formation entre le 21 Novembre-2 Décembre 2016 destinée à 4.200 enseignants dans le cadre d'un projet nommé « Intégration des élèves syriens dans le système éducatif turc ». A partir de Mars 2017 ces enseignants ont été placés dans différentes écoles publiques fréquentées par des Syriens (MEB, 2017).

CONCLUSION

D'abord considérés comme des « invités », le nombre croissant des Syriens a entraîné à ce que la Turquie prenne les mesures nécessaires pour la scolarisation des enfants syriens. Ces mesures débutées dans les camps de réfugiés au départ ont peu à peu pris de l'ampleur et dès 2013 des décisions plus pertinentes ont vu jour. Le MEN, chargé de l'éducation de

tous les enfants sur le territoire turc, a pu grâce à la loi sur les étrangers et la protection internationale de 2013 étendre ses travaux en dehors des camps et le Conseil de l'enseignement supérieur a pu lui aussi prendre certaines décisions et ainsi de débiter une éducation inclusive.

Au début de l'année 2017 il était estimé que 870.000 enfants syriens se trouvant en Turquie étaient en âge de scolarité. Avec le soutien de l'Unicef en 2017 le MEN a réussi à intégrer 490.000 de ces enfants dans le système éducatif (CET compris) alors qu'en 2016 ils étaient 325.000. En Décembre 2017, selon les données du HCR (2017) environ 1.100.000 Syriens sont en âge de scolarité et selon l'AFAD (2018) 612.603 sont scolarisés : 253.513 se trouvent dans les dans les CET (à l'intérieur et à l'extérieur des camps), 8.597 suivent un programme d'enseignement à distance et 350.493 sont dans des écoles publiques. Ces derniers chiffres montrent une nette évolution concernant la scolarisation des enfants mais aussi concernant leur inclusion puisque le nombre d'enfants placés dans les écoles a dépassé celui des CET, fréquentés seulement par les Syriens et où les cours sont dispensés en arabe.

Dans la visée d'une meilleure intégration de ces enfants, qui constituent désormais les adultes de la Turquie de demain, il est clair que les CET devraient disparaître afin de réaliser une éducation pour le développement durable. Autrement, les jeunes Syriens dont 52% affirment désormais voir leur avenir en Turquie (Yezdani, 2017), éprouveront indubitablement des problèmes d'adaptation à leur nouvelle société : insuffisance langagière, inadaptation à l'enseignement supérieur, détachement de la culture de la société dans laquelle ils vivent (Özer, Komşuoğlu et Ateşok, 2016: 102). Il faut donc que l'Etat turc planifie et organise son système éducatif en fonction de ses citoyens et ces nouveaux arrivants censés s'intégrer.

Dans le but de rendre plus efficace ses efforts et politiques inclusifs entrepris face à cette migration massive, de mettre en œuvre des politiques éducatives à long terme et de parler véritablement de mesures inclusives, la Turquie devrait :

- Annuler les CET qui, avec les écoles privées syriennes, consolident le renforcement d'un système distinct;
- Elaborer une politique permettant aux enfants syriens de suivre leur scolarité avec leurs pairs turcs ;

- Elaborer un curriculum qui respecte la coexistence et le respect des différentes cultures;
- Etablir des programmes de soutien pour les enfants syriens en difficultés scolaires ;
- Créer un environnement multiculturel où enseignants, élèves et parents d'élèves turcs accueilleraient la différence comme une richesse et non un handicap ;
- Fournir un soutien psychologique aux élèves syriens qui ont connu la guerre, le déplacement forcé à un très jeune âge.

RÉFÉRENCES

AFAD

- 2013 *Türkiye'deki Suriyeli Sığınmacılar, 2013 Saha Araştırması Sonuçlar*, Turquie, Başbakanlık, Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı.
- 2018 *Geçici Barınma Merkezleri*, Turquie.

Coşkun, İpek et Emin, Müberra Nur

- 2016 *Türkiye'deki Suriyelilerin Eğitiminde Yol Haritası: Fırsatlar ve Zorluklar*. İstanbul: SETA Raporu, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

Dinçer, Osman Bahadır et al.

- 2013 *Suriyeli Mülteciler Krizi ve Türkiye: Sonu Gelmeyen Misafirlik*-Brookings-USAK. Ankara: Karınca Ajans Yayıncılık.

Emin, Müberra Nur

- 2016 *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları*. İstanbul: SETA Raporu, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

HRW-Human Rights Watch

- 2015 *Geleceğimi Hayal Etmeye Çalıştığımda Hiçbir Şey Göremiyorum- Türkiye'deki Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitime Erişiminin Önündeki Engeller-Kayıp Nesil Olmalarını Önlemek*. USA, HRW.

İstanbul Bilgi Üniversitesi

- 2015 *Suriyeli Mülteci Çocukların Türkiye Devlet Okullarındaki Durumu Politika ve Uygulama Önerileri*, İstanbul.

Kaya, İbrahim et Yılmaz Eren, Esra

- 2015 *Türkiye'deki Suriyelilerin hukuki durumu*. İstanbul: SETA Raporu, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

MEB

- 2012 *Batı ülkelerinden 2 saat az ders veriyoruz*. <http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/03102012.pdf>
- 2013 *Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri*. http://fethiye.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/02093016_scannedimage2_4.pdf
- 2015 *Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı*. Ankara. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf
- 2017 *Suriyeli öğrenciler için 4 bin 200 öğretmen alınması yapılacak*. <http://www.meb.gov.tr/suriyeli-ogrenciler-icin-4-bin-200-ogretmen-alimiya-pilacak/haber/12204/tr>

Özer, Yezer Yeşim; Komşuoğlu, Ayşegül et Ateşok, Zeynep Özde

- 2016 « Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri », dans Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, vol.4, n°37, Décembre, Turquie, pp. 185-219.

Resmi Gazete

- 2014 *Geçici Koruma Yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141022-15-1.pdf>

Seydi, Ali Rıza

- 2014 « Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar », dans Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, n° 31, Avril, Turquie, pp. 267-305.

Tadmem

2016 *Eğitim Değerlendirme Raporu*. Ankara: TED.

HCR

2017 *Réponse régionale à la crise des réfugiés en Syrie..* <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/country.php?id=224>

Unicef

2016 *Syria Crisis February 2016 Humanitarian Highlights & Results.* <http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/UNICEF%20Syria%20Crisis%20Situation%20Report%20-%20February%202016.pdf>

2017 Türkiye'de «kayıp bir kuşak» oluşmasını önlemek, January. http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Children%20of%20Syria_01.2007_TR.pdf

Yezdani, İpek

2017 Fakir ama mutlu! *Hürriyet Gazetesi*. <http://www.hurriyet.com.tr/fakir-ama-umutlu-40526326>

YÖK

2012 *Özel öğrenci genelgesi.* <http://odatv.com/multeciler-universitelere-sinavsiz-ve-belgesiz-girecek-2109121200.html>

2017 *YÖK'ten Suriyeli öğrencilere yönelik uluslararası konferans-Yekta Saraç'ın açıklamaları.* http://www.yok.gov.tr/documents/18755141/30589745/42_yokten_suriyeli_ogrencilere_yonelik_uluslararasi_konferans.pdf/0715ce1c-7c87-494a-95fa-f9de4coed18d

EXPLORACIONES EN TORNO A LAS LÓGICAS INCLUSIVAS EN LOS DISCURSOS DE PROFESORES DE SECUNDARIA

José Alberto Yuni, Cecilia Evangelina Meléndez y Claudio Ariel Urbano

INTRODUCCIÓN

Las políticas de inclusión social y educativa impulsadas en la última década en la Argentina han puesto en tensión los sentidos construidos históricamente sobre la función social y educadora de la escuela secundaria. Estos sentidos, producidos bajo la matriz hegemónica de la gramática escolar tradicional, se han visto interpelados por las políticas delineadas con la sanción de la Ley Nacional de Educación (en adelante LEN).

Miranda y Lamfri (2017) caracterizan las políticas inclusivas y de reforma de la escuela secundaria como un fenómeno de alcance regional y sugieren que lejos del particularismo con el que se las suele asociar como parte de un proyecto político singular, se trata de «discursos y textos comunes como solución genérica para los problemas sociales y educativos vinculados con la inclusión y la garantía de derechos» (ibíd.: 38) en una escala supranacional. Así, por ejemplo, las políticas educativas de la escuela secundaria en Iberoamérica introducen a su agenda discursos que remiten a principios como inclusión, autonomía institucional y justicia curricular. A su vez, ellas pretenden implementar nuevas lógicas organizacionales y cambios en la gestión escolar a través de propuestas de diversificación de formatos institucionales, flexibilización de las trayectorias de los alumnos y la incorporación de nuevos actores institucionales (Terigi, 2009; Krichesky, 2014).

En nuestro país el núcleo discursivo de las políticas socioeducativas de la década anterior ha sido la noción de inclusión escolar (como una forma específica de inclusión social). Desde ella se articularon un conjunto de acciones de redefinición de formatos institucionales, curriculares y pedagógicos. En sus variantes social y escolar esta noción se convirtió en un significativo vacío de las políticas públicas, posibilitando así la incorporación de diferentes significados a la cadena de significación articuladora de la perspectiva hegemónica del régimen político gobernante (Laclau, 2007).

Llevada al contexto de las políticas públicas (sociales y educativas) la noción de inclusión ha permitido diferentes operaciones discursivas. Se la utilizó como núcleo de justificación de numerosas iniciativas: ha servido como significativo instituyente de una nueva discursividad político-pedagógica que habilitó la emergencia de nuevas prácticas y experiencias; a su vez promovió la resignificación de identidades a través de efectos de subjetivación personal y social. En su lugar de noción articuladora del proyecto hegemónico, esta se transformó en un adjetivo que calificó otras operaciones e instituciones sociopolíticas. Así se habla de políticas inclusivas, educación inclusiva, escuelas inclusivas, prácticas inclusivas, etcétera.

Nuestro interés investigativo se centra en el análisis de los efectos de las denominadas políticas de inclusión socioeducativa vinculadas a la escuela secundaria implementadas en la última década en nuestro país. Efectos

de interpelación sobre la gramática escolar y sus actores y/o de afectación de las vidas precarias de los sujetos a los cuales estas políticas se dirigen. Focalizar la mirada en las concepciones, discursos y significados que los profesores le otorgan a la inclusión como concepto articulador de las políticas socioeducativas de reforma, implica la posibilidad de indagar sobre el alcance de la interpelación de esas políticas con relación a las identidades profesionales, las prácticas escolares y los discursos que la sostienen y legitiman desde el marco estructurante de la gramática escolar.

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS COMO CAMPO DE DISPUTA IDEOLÓGICO

Existen diferentes modos de aproximación al análisis de las políticas educativas. Nuestra perspectiva general sigue el modelo propuesto por Stephen Ball *et al.* (2012) de análisis de las políticas educativas como un ciclo orientado a su puesta en acto. Los estudios realizados desde esta perspectiva han prestado mayor atención a las disputas ideológicas en torno al establecimiento de los núcleos simbólicos y discursivos estructurantes de las políticas educativas. Es decir, tienden a centrarse en el análisis de las ideologías fundantes de las reformas educativas, aplicando una perspectiva macropolítica (cfr. Feldfeber y Gluz, 2011).

En cambio, la mirada sobre los actores y agentes del campo escolar ha priorizado un análisis en cierto modo racionalista de sus modos de recepcionar y poner en práctica las reformas. Los modos de actuación del profesorado han sido analizados bajo el supuesto de que en la medida en que las políticas tengan una base de sustentación conceptual y técnica razonable, los docentes pueden comprender los alcances de los cambios propuestos y entonces llevarlos a la acción. Esta visión tiende a desconocer el peso de las tradiciones escolares, la cultura institucional y el papel que tienen los sistemas de creencias e imaginarios educativos y sociales, en la constitución de las identidades profesionales, las subjetividades docentes y la producción de prácticas escolares.

Un supuesto de nuestra investigación es que los procesos de reforma de las políticas educativas que se presentan como disruptivas con la tradi-

ción escolar operan en el terreno de la ideología. Ello requiere analizar el modo en que ese sistema de representación, creencia y acción se traduce y se traslada desde el macronivel sistémico-político escolar, a la escala de la conciencia, la praxis y el discurso pedagógico de los profesores. Dicho de otro modo, el pasaje ideológico no puede explicarse meramente en términos racionales de apropiación individual de un contenido teórico autoevidente, sino que requiere de una afectación del sistema de creencias pedagógicas y una desestabilización de los sentidos atribuidos a lo escolar, para poder abrir una instancia de interpelación que habilite la crítica, el reposicionamiento simbólico y la resignificación del sistema de creencias.

Desde nuestra perspectiva es posible pensar las políticas educativas como instancias de interpelación ideológica que ponen en tensión las gramáticas de la escolarización. Las políticas educativas logran interpelar la gramática escolar en tanto en su requerimiento ideológico logran producir desplazamientos, reconfiguraciones y resignificaciones en el discurso pedagógico. Una política educativa que se pretenda disruptiva con la gramática escolar tradicional no es efectiva porque logra sustituir radicalmente la ideología fundante del dispositivo escolar, sino porque pueda ofertar otro conjunto de significantes que porten ideales y modelos de identificación pedagógica alterativos (cfr. Blanco y Sánchez, 2014). Esos significantes disruptivos obligan a los sujetos a reposicionarse ideológicamente, afirmando la gramática tradicional o desestabilizándola mediante la reformulación de los ideales y modelos identificatorios.

BREVES NOTAS METODOLÓGICAS

Este trabajo es parte de una investigación más amplia que se realiza en diferentes provincias argentinas.¹ Nuestra hipótesis teórica es que las políticas de inclusión implementadas en la escuela secundaria argentina

1. Este trabajo se ha realizado en el marco del PICT 3104/2014 «Interpelaciones de la inclusión social, la inclusión digital y las culturas juveniles a la gramática escolar de la escuela media: análisis de contextos de Catamarca, Santiago del Estero y Villa María (Córdoba)», financiado por Foncyt-Anpcyt; y del Programa

en la última década han pretendido en su nivel discursivo y performativo desestabilizar las reglas estructurantes de la gramática escolar de «la vieja escuela media». En tal sentido, las políticas educativas de la década pasada se sostienen en una lógica inclusiva, en la que la noción de inclusión opera –simultáneamente y en distintos niveles– como principio pedagógico, garantía de derechos, estrategia pedagógico-curricular, mandato institucional y función social del sistema educativo (Garay, 2015; Meléndez y Yuni, en prensa).

En nuestra indagación asumimos que el proceso de reforma presenta variaciones significativas entre las jurisdicciones. Esas variaciones son producidas por la resignificación discursiva generada por las disputas entre los sectores sociales con capacidad e interés en incidir en la definición jurisdiccional de las políticas educativas; las tradiciones pedagógicas e institucionales que estructuraron históricamente el nivel en cada jurisdicción; las capacidades técnico-políticas que las administraciones provinciales disponen para traducir a nivel local los mandatos de las políticas federales; y las tensiones producidas por la operatoria de lógicas de implementación superpuestas en el territorio (a veces complementarias, otras contradictorias y otras en franca competencia) expresadas en programas y proyectos gestionados por el gobierno nacional y los gobiernos provinciales.

Este trabajo recupera la perspectiva relevada a través de entrevistas abiertas a veinte profesores y seis directivos de las tres provincias. Los sujetos seleccionados tienen un mínimo de diez años de antigüedad, y se desempeñan en escuelas secundarias de gestión pública y privada, de localidades de diferente escala poblacional y complejidad, y de diferentes orientaciones y modalidades. Un criterio de selección de los informantes fue que los entrevistados tuviesen su mayor carga laboral en escuelas secundarias «comunes», ya que en ellas las demandas instituyentes de la inclusión tensionan fuertemente la gramática tradicional.

de Investigación «Tensiones y disputas en torno a la escuela secundaria: nuevos formatos, prácticas socio-juveniles y re-posicionamientos de los sujetos de la educación», financiado por el Instituto de Investigación de la Universidad Nacional de Villa María.

LAS POLÍTICAS JURISDICCIONALES COMO MODULADORAS DEL SIGNIFICADO DE LAS LÓGICAS INCLUSIVAS

A partir del análisis de los discursos de los profesores entrevistados, hemos encontrado diferentes posicionamientos respecto a las políticas de reforma de la escuela secundaria y en particular sobre la inclusión social y escolar como núcleo de tal proceso. En los registros narrativos de los entrevistados se puede observar el modo en que la «traducción jurisdiccional» de la reforma de la escuela secundaria ha enfatizado diferencialmente algunos aspectos haciendo que los profesores «acoten» su perspectiva a aquellos procesos que las políticas han desplegado con relación a la vida organizacional y a sus prácticas cotidianas. Estas traducciones jurisdiccionales inciden en la percepción de aquello que para los entrevistados ha sido el núcleo del proceso de reforma del nivel.

Sintéticamente, a modo de ejemplo podemos señalar que entre los docentes de la provincia de Santiago del Estero se resalta más el enfoque de derechos como fundamento de las políticas de inclusión. Desde esa perspectiva se otorga más valor a las prácticas de inclusión de la diversidad sociocultural (ruralidad, poblaciones originarias, sujetos de contextos vulnerables), la diversidad sexual y el efecto educador de que los jóvenes estén en la escuela más allá de sus logros académicos. En la provincia de Córdoba, los docentes reconocen las políticas de inclusión a partir de estrategias y dispositivos orientados a atender trayectorias heterogéneas, programas de terminalidad, sistemas de tutorías y atención a la diversidad. El énfasis discursivo se focaliza en el estudiante como sujeto pedagógico, lo que promueve el reconocimiento de las iniciativas orientadas a regular la convivencia, los sistemas alternativos de evaluación y la inclusión de diferentes formatos curriculares y pedagógicos. Los docentes catamarqueños, en cambio, recuperan como centrales la obligatoriedad del nivel, la ampliación de oportunidades para jóvenes de escuelas rurales y las transformaciones curriculares, especialmente con relación a la redefinición de las asignaturas y al cambio de estructura del nivel.

Contrariamente a lo que esperan los enfoques críticos, los docentes comprenden a las políticas educativas como mandatos o prescripciones a

implementar y no como procesos creativos de interpretación, a través de los cuales se ponen en acto orientaciones para la efectivización de ciertos derechos y utopías o la construcción de escenarios de justicia social. Se observa en el discurso profesoral el predominio de una concepción «racional» del diseño de las políticas (estas son entendidas como respuestas técnico-burocráticas producidas por expertos que generalmente tienen escasa relación con lo que acontece cotidianamente en las escuelas); esa racionalidad se reproduce en sus modos de recepcionar los discursos y textos de las políticas educativas. Los profesores interpretan la inclusión como un mandato que se les impone y que requiere de ellos una disposición de adaptación más allá de la formación que poseen, de sus competencias profesionales o de la adhesión ideológica a los principios que sostienen el mandato inclusivo. En el discurso de los entrevistados «la adaptación a la coacción de las políticas de inclusión» es interpretada como un rasgo de la profesionalidad docente, mientras que para otros sería una condición inherente a la vocación.

Los profesores perciben que son tratados como objetos de las políticas y no como sujetos-agentes de ellas. Desde sus discursos, el colectivo docente se visualiza a sí mismo como objeto de la puesta en práctica de las políticas de reforma, pero no como partícipe en la definición de ellas. Las mediaciones institucionales como contexto de actuación de las políticas de reforma, así como los posicionamientos político-pedagógicos de los profesores, establecen diferentes márgenes para la resistencia o la adopción de ellas. Esos posicionamientos frente a las políticas ponen en escena el sustrato ideológico de los profesores. La ideología educativa no se reduce a la adhesión a ciertas tradiciones y discursos pedagógicos, sino a la filiación a un imaginario social que le otorga determinado lugar a la escolarización y a la formación de las demás generaciones.

De ese modo, la recepción de los mandatos de las políticas educativas está mediada por la ideología educativa; mediación que direcciona la percepción de los cambios, la reconfiguración de los discursos y la actuación en las prácticas. La ideología educativa es el tamiz a través del cual (y la razón por la que) los profesores se agencian selectivamente de algunos aspectos de las propuestas de las políticas. En el proceso de traducción, contextualización y apropiación del orden discursivo del texto pedagógico,

cada docente pone en juego su ideología y emerge lo que podemos denominar su «lógica inclusiva». En la variabilidad de formas que pueden adoptar las lógicas inclusivas como parte del pensamiento del profesorado, nos interesa abordar a continuación lo que hemos denominado lógicas de re-versión y de reversión de la inclusión.

EXPLORANDO LA RE-VERSIÓN DE LAS LÓGICAS INCLUSIVAS

Las políticas de inclusión proponen/contienen/significan/representan un proyecto ideológico y constituyen una instancia de dominación cultural, por lo que las lógicas inclusivas de los docentes podrían interpretarse como resultante de una disputa en torno al imaginario escolar y la gramática que hace posible un discurso sobre él.

Utilizamos el concepto de re-versión para dar cuenta de lo que podríamos interpretar como una apropiación positiva de la noción de inclusión. Hacemos referencia con este concepto a la forma en que los profesores elaboran nuevas versiones de la noción de inclusión. En esas re-versiones es posible advertir una alteración, una torsión simbólica del discurso puesto en circulación en los textos de las políticas educativas. Esas re-versiones serían el resultado del proceso de adopción y encastrado del discurso oficial con el discurso singular de cada docente, con la mediación de su ideología, situada en el contexto de significación de las propias prácticas.

La re-versión de las lógicas inclusivas es operación y performance discursiva que pone en escena los efectos que generan las políticas educativas en su puesta en acto y en su capacidad de interpelación a los sujetos y sus prácticas. En esas re-versiones pueden detectarse ciertos desplazamientos de los significados y sentidos provistos por la gramática tradicional y los efectos performativos de las políticas educativas, con relación a la inclusión como mandato histórico de la escuela contemporánea. Entre los índices interpretativos que nos permiten explorar estas re-versiones de la lógica inclusiva podemos anotar sucintamente los siguientes:

- La inclusión es significada como una noción que es parte de un proyecto sociopolítico de gobierno, por lo que la adhesión o rechazo a la misma se convierte en un modulador de su mayor o menor grado de acuerdo con la orientación general de las políticas de reforma. Ese primer posicionamiento da origen a dos posiciones de recepción: por un lado, aquella que se visualiza como militancia del proceso de reforma y, por otro, la que reconoce la oportunidad y pertinencia de la reforma del secundario, pero que pone en cuestión la orientación ideológica de la misma.
- En los discursos de los profesores, la inclusión escolar aparece subordinada y sobredeterminada por la lógica de la inclusión social. De ese modo, las políticas educativas le imponen a la escuela una nueva demanda que tensiona el mandato fundacional relacionado con la enseñanza y la transmisión. La inclusión no es visualizada como una noción del campo pedagógico, fundada en una concepción de justicia educativa y de construcción de ciudadanía basada en el acceso a la educación como un derecho humano básico, sino como un mandato de naturaleza política coyuntural. De ese modo, la inclusión escolar es construida discursivamente y actuada en las prácticas, por fuera de la noción de Educación Inclusiva.
- En general, la inclusión está asociada discursivamente con la ampliación de oportunidades vinculadas a la extensión de la obligatoriedad del nivel. En particular, se valora la función protectora de la inclusión escolar frente a los riesgos de la calle, la falta de trabajo o la dureza del trabajo rural o en el sector informal de la economía.
- Los docentes interpretan la inclusión a través del énfasis en «la integración de los otros» que tienen que ser normalizados. Otros que son subalternizados no solo por sus diferencias sociales, genéricas, sexuales, étnicas, culturales o de capacidades, sino también por formas de minusvaloración que adquieren su máxima expresión en el reiterado uso del término «niño» para referirse a esos otros, diferenciándolos de los alumnos.
- Las estrategias, dispositivos y formas de realización del mandato inclusivo son visualizadas diferencialmente según el grado de contacto de los profesores con «experiencias inclusivas» o por el grado de interpelación y regulación de las propias prácticas. En lo que hace a la puesta en acto de la inclusión pedagógico-curricular, los profesores señalan el cambio en la estructura del nivel, la reorganización de las asignaturas, los intentos de cambio en el sistema de evaluación y promoción; y el reconocimiento de la heterogeneidad y diversidad de trayectorias. En el caso de los docentes de Córdoba, se registra también el reconocimiento de nuevos formatos didácticos, la instauración de un nuevo régimen disciplinario, la diversificación curricular y de formatos escolares y la importancia de roles específicos de soporte a los profesores, como el coordinador de curso.
- En el caso de las opiniones sobre la organización del nivel, en general los docentes entrevistados ponen en valor el retorno al modelo tradicional de escuela secundaria, frente a los intentos de transformación perpetrados por la Ley Federal de Educación. Paradojalmente, el retorno a la organización del conocimiento por asignaturas y la recuperación institucional del nivel –como una unidad claramente diferenciada de la Educación General Básica– son vistos como avances significativos para retornar con mayor eficacia a la función transmisora de los saberes escolares. En tal sentido, se observa que los entrevistados (muchos de ellos egresados del Polimodal o que realizaron sus primeras prácticas profesionales en él) celebran el retorno a algunos de los elementos estructurantes del formato moderno de la escuela secundaria (cfr. Terigi, 2008).
- Tratándose de profesores de escuelas secundarias comunes, se hace evidente que la idea de inclusión remite a «acoger», «contener», «dar lugar», «incorporar» a aquellos portadores de las marcas de la diferencia que, por las demandas de la inclusión y la atención a la diversidad hay que «tenerlos en la escuela». Como sostiene Morgade (2016), el riesgo de esta perspectiva es pensar que el desafío de la inclusión es buscar las estrategias para que l@s otr@s puedan estar en la escuela, en vez de habilitar todos los mecanismos posibles para que la escuela devenga inclusiva.
- En las formas de describir las instancias y mecanismos propuestos por las políticas inclusivas se registra un movimiento de focaliza-

ción y reconocimiento de las diferencias que paradójicamente justifica y legitima las prácticas de segregación y diferenciación del sistema escolar. A la clásica diferenciación entre escuelas públicas y privadas, se agrega ahora el reconocimiento de «trayectorias dolorosas», «trayectorias migrantes», «trayectorias precarizadas» que desembocan en el pasaje de la escuela común hacia los Centros Educativos de Jóvenes y Adultos, los programas de terminalidad, o hacia programas especiales de atención a las trayectorias diversas.

- Los discursos revelan la operatoria de un *uso estratégico y selectivo de las múltiples marcas de las diferencias* que portan sujetos, grupos o colectivos, justificando que la escuela secundaria común no es para ellos o podría serlo bajo ciertas condiciones. Algunos de esos usos estratégicos de las diferencias están institucionalizados a nivel jurisdiccional o institucional. Por ejemplo, a partir del hecho de que las personas con necesidades educativas derivadas de la discapacidad generalmente tienen sobreedad, en una jurisdicción se estableció la conveniencia de que ellas sean integradas a los Centros para Jóvenes y Adultos y no a la secundaria común. En otra provincia, la sobreedad y el rezago de los repitentes genera problemas de convivencia o lleva a los mismos estudiantes a desertar hasta tener la edad requerida para ingresar a los Centros de Jóvenes y Adultos. Ante esa situación los profesores ponderan la utilidad de esos nuevos formatos y propuestas de terminalidad, como opción adecuada para «esos casos». Esas prácticas y dispositivos son vistos como necesarios para preservar a la mayoría de los estudiantes y, en especial, a los que quieren aprender. Esta lógica puede resumirse en el planteo de una profesora, quien señala «para mí está bien lo de la inclusión, de la atención a la diversidad, el derecho a la educación. El problema es que, por los derechos de unos pocos, la mayoría no puede avanzar en su potencial».
- En el nivel didáctico-curricular los docentes perciben que las estrategias inclusivas a nivel pedagógico impulsadas por las políticas educativas interpelan fuertemente sus concepciones de la enseñanza, sus estrategias de configuración de la enseñanza y, por

sobre todas las cosas, a la evaluación como actividad nuclear de control y acreditación de los aprendizajes.

- Finalmente, en la re-versión de las lógicas inclusivas encontramos aquellas que realizan un reconocimiento discursivo crítico del valor del enfoque de derechos como base de las políticas educativas. Esos discursos sostienen un imaginario de un sujeto pedagógico universal, desde el que se establecen relaciones de alteridad, otredad y ajenidad de las diferencias y con los diferentes. En esa lógica, la escuela para todas y todos (tanto con relación al género, a los jóvenes de contextos desfavorecidos, como a «los recién llegados») afecta el propio sentido de lo escolar. «Está bien que estén en la escuela, pero...», «tienen derecho a la educación, pero parece que su derecho vale más que el de las mayorías», son expresiones que condensan estos sentidos de la inclusión.

LA REVERSIÓN DE LAS LÓGICAS DE INCLUSIÓN

También hemos encontrado discursos que llamamos de «reversión de la lógica inclusiva». En estos casos, cuantitativamente no muy significativos, se trata de un fenómeno de restitución discursiva por medio del cual se reafirma «el paradigma raíz» de la escuela secundaria y se defiende la lógica de aquellos procesos que generan múltiples procesos de jerarquización, clasificación y selección social de/en la escuela. Aquí la reversión opera como una apuesta al retorno a un estado anterior, a quedar fijados en una gramática escolar que se muestra efectiva y funcional a los intereses que expresa la ideología educativa de quien la sostiene discursivamente. La reversión implica no solo la propuesta de una identidad regresiva, sino que pretende poner en suspenso y tener bajo control aquellos discursos y procesos que pongan en peligro el paradigma raíz.

Si bien son pocos los docentes entrevistados que se colocan en este posicionamiento abierto de resistencia a las lógicas de inclusión, es importante recuperar algunos elementos que configuran su postura. Es interesante resaltar que en nuestra muestra los profesores que adhieren a este posicionamiento son algunos de los que trabajan simultáneamente

en escuelas de gestión pública estatal y privada. En su discurso tienden a ensalzar a esta última por su capacidad de conservar los núcleos estructurantes de la gramática tradicional.

Desde este posicionamiento de resistencia, los profesores adoptan una posición antagónica a las lógicas inclusivas, lo que los lleva a reivindicar la cultura meritocrática, individualista, competitiva y heteronormativa, como bases estructurantes de la gramática de la escuela secundaria. El reconocimiento de trayectorias, la flexibilización de formatos curriculares y las modalidades de evaluación y acreditación son interpretados como prácticas análogas a prácticas políticas clientelares y como expresión de relajamiento del código meritocrático escolar. Frente a las exigencias del mandato inclusivo (especialmente de carácter legal), las estrategias son el ajuste a la presión institucional, la simulación (en el sentido de actuar un como si se incluyera) y la negación-invisibilización de la demanda de reconocimiento de la diversidad.

ALGUNAS CONCLUSIONES

En este trabajo hemos indagado sobre los modos en que el profesorado de secundaria se ha apropiado y ha resignificado las políticas de inclusión socioeducativas de la última década. Uno de los hallazgos de esta exploración refiere a que las nociones de inclusión construidas por los docentes tienen una estrecha correlación con las «traducciones jurisdiccionales» de las políticas nacionales y con *la ideología educativa* que sostienen personalmente.

La inclusión social y escolar aparece como un mandato coactivo que interpela algunos de los componentes del paradigma raíz de la escuela secundaria moderna, mientras que reafirma el sentido de otros. La perspectiva de derechos, el reconocimiento de la diversidad y la heterogeneidad, la atención a las trayectorias, las propuestas de transformación del régimen académico, el énfasis en la participación juvenil y las demandas de inclusión de «otros diferentes» son los aspectos que aparecen más desestabilizados en el discurso de los profesores. En algunos casos esa desestabilización habilita el replanteo y exploración de otras prácticas profesionales que experimentan

deslizamientos de sentidos y de acción. En otros casos, esa desestabilización produce un retorno a los sentidos tradicionales de la gramática escolar, los que se expresan a través de la reafirmación de la lógica meritocrática, la especialización del conocimiento disciplinar y la preservación del régimen académico tradicional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S. *et al.*
2012 *How Schools do Policy. Policy Enactmentes in Secondary Schools*, Routledge, Nueva York.
- Blanco, A. y Sánchez, M.
2014 «¿Cómo pensar el afecto en la política? Aproximaciones y debates en torno a la Teoría de la Hegemonía de Ernesto Laclau», en *Revista de Ciencias Políticas*, vol. 34, n° 2, pp. 399-415.
- Feldfeber, M. y Gluz, N.
2011 «Las políticas educativas en Argentina: herencias de los 90, contradicciones y tendencias de nuevo signo», en *Revista Educação & Sociedade*, vol. 32, n° 115, pp. 339-356.
- Garay, L.
2016 *Así, ¿quién quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina*, Comunicarte, Córdoba (Argentina).
- Krichesky, M.
2014 «Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria», en *De Prácticas y Discursos*, vol. 3, n° 3, pp. 1-19.
- Laclau, E.
2007 *La razón populista*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

McLaren, P.

1994 *La vida en las escuelas*, Siglo Veintiuno, México.

Meléndez, C. y Yuni, J.

2017 «La puesta en acto de las políticas socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la provincia de Catamarca», en *Revista Praxis*, vol. 21, n° 1, pp. 55-63.

En prensa «La interpelación de las políticas de inclusión a la gramática escolar de la escuela secundaria argentina», aceptado para su publicación en *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona State University.

Miranda, E. y Lamfri, N.

2017 *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Morgade, G.

2016 «Cuerpos sexuados en la escuela secundaria: política y políticas en una escuela que deviene otra», en Brener, G. y Galli, G., *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*, La Crujía-Stella-Fundación La Salle, Buenos Aires, pp. 239-252.

Terigi, F.

2008 «Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles», en *Propuesta Educativa*, año 15, n° 29, pp. 63-71.

2009 «Segmentación urbana y educación en América Latina. Aportes de seis estudios sobre políticas de inclusión educativa en seis grandes ciudades de la región», en *Reice-Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [en línea], vol. 7, n° 4.

Eje 4

Formación y desarrollo profesional de los diferentes actores
que participan en procesos de educación inclusiva

Coordinadores:

Julia Lucas y Cintia Schwamberger

PRESENTACIÓN

Julia Lucas y Cintia Schwamberger

Este eje de trabajo se ocupó de analizar y reflexionar sobre una serie de diversos dilemas profesionales (docentes de educación de todos los niveles educativos, directores de establecimientos educativos, personal técnico administrativo, personas que ayudan a estudiantes con discapacidad, etc.) que plantean la inclusión de estudiantes con diferentes dificultades de aprendizaje.

Un sistema educativo pensado desde una matriz inclusiva fue el núcleo desde donde se pensó este espacio de intercambio. Desde allí se intentó mirar específicamente qué viene sucediendo al respecto en el ámbito de la educación especial, respecto de los sujetos con discapacidad y su relación con la educación común.

Durante las tres jornadas se ha logrado reflexionar y debatir en torno a diversas investigaciones, experiencias y prácticas pedagógicas con relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. Tal es así que se estructuraron tres ejes que nuclean y proponen un hilo conductor durante el Coloquio. El primer eje concentra las categorías de Educación Superior y Discapacidad; el segundo eje referido a la Formación Docente y los procesos de apoyo a la inclusión y, por último, Experiencias y Trayectorias Educativas para favorecer la Educación Inclusiva.

Es en esta perspectiva que entrecruza miradas de donde se observan tensiones, desafíos y contradicciones con respecto a la legislación vigente,

a las prácticas implementadas y a la mirada social que produce discursos, estereotipos y enunciados con relación a la inclusión o la exclusión de las personas con discapacidad. Asimismo, se observan pujas concentradas por diversos organismos tanto nacionales como internacionales, organizaciones de la sociedad civil y grupos de colectivos de personas en contraposición con los discursos oficiales de la política educativa.

Gran parte de los trabajos coincidieron en mirar con detenimiento el rol del docente como sujeto capaz de promover prácticas orientadas por esta mirada inclusiva. Aquí se levantaron preguntas acerca de la formación docente y la vacancia de la temática acerca de la discapacidad y su abordaje pedagógico. Surgieron diversas propuestas para pensar una posible formación docente que articule diversos niveles y modalidades. Se problematizó acerca de qué son los denominados «apoyos» que se brindan desde la modalidad de educación especial y su relación con la promoción –o no– de la autonomía en niños y jóvenes estudiantes para garantizar su plena inclusión en el sistema de educación común.

Tomaron especial relevancia los procesos de inclusión desde una mirada crítica postulando muchas veces la evidencia de «un maquillaje» que enmascara procesos de exclusión social y educativa, no logrando impactar y modificar las estructuras consolidadas. Asimismo, se profundizó sobre la diferenciación entre los procesos de integración *versus* inclusión.

Entendiendo a la inclusión como un proceso de cambio estructural, social, cultural y educativo, se planteó la pregunta por la integración *versus* la inclusión, resultando como términos no excluyentes, conformándose la posibilidad de pensar escuelas inclusivas en donde los estudiantes estén verdaderamente integrados en todas las propuestas y actividades, desde la perspectiva de garantizar trayectorias que aseguran aprendizajes significativos y de calidad.

Se problematizaron las prácticas educativas que buscan normalizar a los sujetos. De las implicancias subjetivas de ser etiquetados bajo categorías únicas, fijas y jerárquicas de identidad. Las discusiones se centraron en la materialidad de los cuerpos de las personas con discapacidad y en la posibilidad de proponer estrategias y técnicas de intervención estético-audiovisual para pensar investigaciones que problematicen la mirada del déficit que se materializa en esos cuerpos y superar, así, las barreras socialmente construidas, y pensar de manera articulada las estrategias que posibiliten el tránsito por la educación. Algunas de las experiencias comentadas remiten a pensar estos espacios como espacios otros, dentro del circuito escolar, que posibilitan modos diversos de pensar lo educativo, de pensar la inclusión utilizando estrategias como el arte, el teatro, el cine, la producción audiovisual como forma de intervención en el espacio social. Asimismo, la posibilidad de que las escuelas y los docentes interrumpen la idea de destinos inexorables.

Las experiencias de inclusión de las personas con discapacidad en el nivel superior han ido incrementándose progresivamente. Sin embargo, siguen vigentes trayectorias construidas desde las categorías del déficit y de la diferencia desde una mirada negativa hacia el sujeto. Se define al sujeto a partir de una única categoría, por ejemplo de la discapacidad, anulando las posibilidades desde sus otros marcadores (género, edad, cultura, etcétera).

PROYECTOS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR: NARRATIVAS DE UNA ESTUDIANTE BENEFICIARIA DE POLÍTICAS EDUCATIVAS VINCULADAS A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Ángela Cañón

RESUMEN: El objetivo de este artículo es presentar los resultados de una investigación realizada a partir del discurso de una estudiante diagnosticada con *deficiencia mental leve*, beneficiaria de políticas educativas asociadas a la diversidad y la diferencia, y de cómo el sujeto manifiesta (o no), las rotulaciones que esa política educativa le otorga. El análisis se sustenta en la idea de que la *discapacidad* no es anterior a su sistema de producción y regulación, sino que más bien surge a partir de los sistemas que la regulan. El diseño es de corte cualitativo, donde se emplean técnicas de producción de información tales como entrevistas y narrativas visuales (fotografías) que fueron registradas por la estudiante señalada. Las rotulaciones, desarrolladas a lo largo del estudio, presentan a un sujeto como *anormal* (patológica, social y corporalmente), *vulnerable* y *resiliente*. Finalmente, se hace una reflexión acerca de las implicancias de la comprensión estática y esencialista del sujeto nombrado como *discapacitado*.

PALABRAS CLAVE: proyectos de integración, discapacidad, diversidad

I. INTRODUCCIÓN

La investigación que considera este artículo está basada en las narrativas de una estudiante beneficiaria de políticas educativas vinculadas a la di-

versidad y la diferencia, particularmente en el área de la discapacidad. El estudio contempla las rotulaciones que recibe la estudiante de parte de estas políticas, en conjunto con la narración de su experiencia.

Las políticas educativas actuales, y a partir de la década de 1990, se enmarcan en un proceso de reforma en el Sistema Educativo Nacional, traducido en una legislación que se declara partidaria de la equidad y la calidad (Calderón, 2012). Esto dio paso a que, en los últimos veinte años, se intencionara la incorporación de temas referidos a la diferencia, integración y diversidad (Infante, Matus y Vizcarra, 2011).

Estas políticas han manifestado tener como propósito el potenciar y asegurar el cumplimiento del principio de equiparación de oportunidades de aquellos estudiantes que, por ejemplo, presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), a través de un conjunto de medidas pedagógicas y de recursos, puestos a su disposición (Mineduc, 2012). De esta forma, han ido instalándose conceptualizaciones y prácticas respecto a las dificultades de aprendizaje, con la finalidad de modernizar el sistema y garantizar respuestas educativas que contribuyan a la integración social de los estudiantes (Godoy, Meza y Salazar, 2004).

Los discursos sobre la diferencia en las políticas educativas chilenas se constituyen en, al menos, dos áreas: una, de políticas para la educación en general, y otra, de políticas específicas para el sector de educación

especial. Entre las primeras se incluye la Ley General de Educación (Ley N° 20370, 2009), la que se funda como la primera Ley que explicita referencia a temas de diversidad, integración e inclusión (Infante, Matus y Vizcarra, 2011). En cuanto a la Educación Especial, la tendencia ha sido vincular diferencia y diversidad con NEE.

La noción de diversidad, abordada en las políticas educativas, ha estado asociada a modelos biomédicos, donde el «sujeto diverso» es entendido como poseedor de una deficiencia, adjudicándole la responsabilidad de un problema, por ejemplo la dificultad para aprender (Rubio, 2009; Infante, Matus y Vizcarra, 2011).

II. ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN

A. Descripción de la situación

La normalización se inscribe en un modelo basado en el déficit, produciendo prácticas de exclusión al establecer que los estudiantes que presenten alguna discapacidad deben ser diagnosticados y autorizados por especialistas o expertos para poder ser incluidos en el sistema de educación regular (Infante, Matus y Vizcarra, 2011).

Lo anterior se ha materializado en el diseño de políticas educativas y estrategias que promueven la generación de condiciones que faciliten la integración de alumnos con discapacidad a la escuela regular (Centro de Innovación en Educación Fundación Chile, 2013). Muestra de esto son los Programas de Integración Escolar (PIE), cuyo propósito es entregar apoyos adicionales y respuestas educativas ajustadas (en el contexto de aula común) a niños con NEE (Godoy, Meza y Salazar, 2004; Centro de Innovación en Educación Fundación Chile, 2013; Mineduc. Unidad de Educación Especial, 2013).

El acceso a los PIE está reglamentado en el Decreto Supremo N° 170, que establece los lineamientos para la realización de la evaluación de ingreso de estudiantes con NEE. De esta forma, determina a los beneficiarios de la subvención diferenciada, como también los requerimientos de las escuelas para el acceso a recursos (Mineduc. Unidad de Educación Especial, 2013; Centro de Innovación en Educación Fundación Chile, 2013).

Este tipo de políticas produce una jerarquía de las diferencias, privilegiando algunas y excluyendo a otras, tendiendo al uso de estereotipos para reproducir la normalización de la diferencia, entendiendo a esta última como una «carencia» que conduce a acciones compensatorias (Infante y Matus, 2011; Mesa Técnica Educación Especial, 2015).

Las políticas educativas que abordan la diversidad han presentado un cambio discursivo desde el concepto de «integración» al de «inclusión», enmarcadas en el Modelo Social de Discapacidad, el que plantea una noción de persona discapacitada, basada en las limitaciones de la propia sociedad. De este modo, se realiza una distinción entre lo que comúnmente se denomina «deficiencia» (condiciones del cuerpo y la mente) y lo que se entiende por discapacidad, como resultado de las restricciones sociales que se experimentan (López, 2006; Palacios, 2008).

Acorde con este modelo, la «inclusión» es planteada como una responsabilidad del sistema educativo, y su rol de hacer un análisis crítico acerca de sus posibilidades para eliminar las barreras que impidan el aprendizaje, superando las carencias emanadas desde los contextos socioeconómicos y culturales, así como también las particularidades de género, nacionalidad, religión o NEE de los estudiantes (Palacios, 2008; Mineduc, 2015). También da énfasis en la necesidad de formar una cultura escolar colaborativa, sustentada en prácticas reflexivas, liderazgo participativo, comprensión y valoración de la diferencia. Según estos parámetros, al diagnóstico biomédico inicial se agrega un enfoque social que operaría en segunda instancia y que consistiría en identificar las barreras sociales que obstaculizan la inclusión, para introducir programas compensatorios (Infante, Matus y Vizcarra, 2011).

Las miradas respecto a la diversidad, la inclusión y la diferencia que presentan estas políticas se entienden como categorías esencialistas y estáticas. Se basan en un código de operación del pensamiento binario, entre lo normal y lo anormal, lo sano y lo enfermo, concibiendo la «discapacidad» como una condición reducida a cuerpos físicos que no se ajustan a un estándar, y que pueden ser pensados como un grupo complementario o amenazante para quienes son rotulados como «normales» (Dussel, 2004; Goodley y Roets, 2010; Planella y Pie, 2012).

Lo anterior posibilita el surgimiento de visiones estereotipadas de las formas de vivir la discapacidad, sin considerar que la identidad no es un

absoluto (Arévalo, 2007; Goodley y Roets, 2010; Planella y Pie, 2012). Asimismo, los conceptos de diversidad y diferencia se repiten y difunden en los discursos, presentando un orden normativo incuestionable, no ofreciendo posibilidades de problematizar la forma en que se han establecido dichas diferencias. Esto deriva en que la «diversidad» sea planteada como un valor universal, instalándose como una norma neutra, desde la que se reproducen ideas populares acerca de la tolerancia y las relaciones pacíficas (Infante y Matus, 2011).

Por lo tanto, las limitaciones que presentan el Modelo Biomédico y el Modelo Social de Discapacidad –y que se evidencian en el diseño e implementación de las políticas educativas– consisten en la acentuación de la identificación y categorización de los estudiantes. Lo anterior propicia una cultura en la comunidad educativa de que hay dos tipos de alumnos, los «comunes» y los «especiales», donde estos últimos se asocian a una condición deficitaria a rehabilitar (Florian, 2013; Melero, 2008). Esto se reduce a la asignación de recursos y a una lista de estrategias, dentro de las cuales no se realiza una revisión de las relaciones sociales desiguales que producen la exclusión (Slee, 2012).

B. Objetivos del estudio

Las políticas educativas asociadas a diferencia y diversidad, consideradas en este artículo (Proyectos de Integración Escolar y su marco regulatorio, el Decreto N° 170), se materializan en la escuela. Estas permiten la visibilización de los estudiantes a través de procesos de diagnóstico, categorización y regulación, donde los sujetos son sometidos a intervenciones remediales. Es así como, desde un contexto específico, se indaga en el proceso de construcción de significados de un alumno con NEE. Se da énfasis al reconocimiento y análisis de los mecanismos mediante los cuales se producen, establecen y cuestionan dichos significados.

Acorde con esto, se consideran las representaciones y significados vinculados a las temáticas que tales políticas regulan. No solo a las prácticas educativas explícitas y formales, sino también a las ideas sobre el cuerpo normal y las subjetividades que se atribuyen (Infante y Matus, 2009). Lo

anterior permitirá examinar las prácticas que están surgiendo en la escuela y las relaciones que se establecen en ella en la fabricación de las identidades (Veiga-Neto, 2010).

Se realizó una investigación cuyo propósito general es comprender cómo un estudiante, etiquetado como «sujeto discapacitado», manifiesta (o no) las rotulaciones que la política educativa le otorga. Sobre esto, se abordará la forma en que un estudiante narra su experiencia en el PIE y se realizará una caracterización de las representaciones en que el estudiante *performa* (o no) la etiqueta que las políticas educativas le asignan. Además, se realizará un análisis de las dimensiones en que un estudiante se aleja de las clasificaciones determinadas por el PIE y se revisarán otras posibilidades de performatividad.

Para esto, es clave reconocer que las respuestas personales de los sujetos, frente a su «discapacidad», son ubicadas en un marco que considera las historias de vida, sus circunstancias materiales y el significado que estos factores tienen para ellos (Goodley y Roets, 2010).

III. MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL

Los antecedentes ya presentados evidencian cómo las políticas y prácticas educativas asociadas a la diversidad y la diferencia, a través de su discurso, construyen a un sujeto deficitario. Esto permite reflexionar acerca de cómo el poder hegemónico del discurso actúa como creador de realidades, sustentado en categorías binarias, como normal/anormal (Duque, 2010).

El poder del discurso, para realizar y producir aquello que enuncia, se traduce en la expectativa de que los sujetos se entiendan como «actores» y se comporten de un modo determinado. Esto implica la regulación del comportamiento, incluidas sus formas de expresión y sus realizaciones específicas, donde hay una serie de audiencias para esta actuación, como la comunidad educativa.

Se considera que estas actuaciones o performances son concretas y que son, en sí mismas, articulaciones del poder, de determinadas posiciones de sujeto; por lo tanto, se hace relevante pensar en la existencia de

espacios, como la escuela, que también funcionan como espacios performativos de las relaciones de poder (Goodley y Roets, 2010).

La performance lleva a reflexionar acerca de las formas en que los estudiantes expresan ciertas acciones y como estas son leídas por la comunidad educativa como descriptores de su comportamiento, como un tipo de actuación inscrita dentro de una temporalidad definida por discursos (Infante *et al.*, 2012).

Para ver las identidades sociales interpretadas hay que dar a entender que estas son construidas a través de la acción social, las diferencias sociales, las relaciones de poder, y la forma en que el espacio podría articular estos aspectos, en lugar de existir por delante de los procesos sociales de manera natural (Gregson y Rose, 2000). Por lo tanto, se asume que la identidad no es una positividad, no es un absoluto cuya definición se encierra en sí misma, sino, más bien, se define en un proceso de significación continua (Tadeu da Silva, 1999).

Si al momento de diseñar e implementar estas políticas educativas se esconde este proceso de construcción, se naturalizan las categorías de discapacidad partiendo de la idea de que el individuo «nace discapacitado», que es portador de características de comportamiento vistas como parte de su esencia (Da Silva, 2009). Por lo tanto, marcan una condición que le antecede, que no ha elegido, que lo subordina y lo regula (Morales, 2014).

Es decir, pese a que la motivación social que subyace a estas políticas educativas se posiciona desde un Modelo Social de la Discapacidad, las definiciones de discapacidad están todavía unidas a la idea del cuerpo «anormal». De esta forma, los discursos educativos chilenos actúan como categorías pre-existentes, listas para ser ocupadas por cuerpos de estudiantes (Infante y Matus, 2009).

El estudio de la diferencia, del otro, de la alteridad, según Duschatzky y Skliar (2001), ha situado al «otro» en un lugar inmóvil, donde el control sobre su figura permite instaurar prácticas normalizadoras hegemónicas. Sobre esta base, se hace necesario concebir al sujeto rotulado como «discapacitado» como una entidad múltiple, de composición abierta, encarnada e interconectada en una red simultánea de relaciones de poder y, por lo tanto, con capacidad de resistencia, ruptura y transformación (Baker, 2009; Goodley y Roets, 2010).

IV. MÉTODO Y DISEÑO DEL ESTUDIO

A. Diseño y marco interpretativo

La investigación realizada se enmarca en supuestos cualitativos (Sandín, 2003; Cardozo y Meneses, 2014), considerando las nociones que aportan para comprender y explicar la realidad de la escuela, lugar en donde se construyen estas etiquetas y se performan. La aproximación cualitativa trabajada es la tradición «Estudio de casos», la que aporta un método de investigación para el análisis de la realidad social que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio (Sandín, 2003).

El enfoque adoptado es de carácter postestructuralista, el que intenta deconstruir los binarismos presentes en la escuela (sano/enfermo, normal/anormal, capacitado/discapacitado), extendiendo el alcance del concepto de diferencia, es decir, radicalizando el carácter inventado del sujeto, deconstruyendo el lenguaje discapacitante, para revelar la política de la identidad y la diferencia (Slee, 2012; Tadeu da Silva, 1999).

B. Participantes

Se seleccionó un establecimiento educativo de la comuna de Lo Prado, Región Metropolitana de Santiago de Chile, de dependencia municipal, y que cuenta con Proyecto de Integración Escolar. Cabe señalar que las escuelas municipales concentran un porcentaje mayor de estudiantes con discapacidades significativas y con altas necesidades de apoyo (Mesa Técnica Educación Especial, 2015).

Los participantes de esta investigación se seleccionaron bajo el criterio de informantes claves, pertenecientes a una muestra intencionada correspondiente a los agentes educativos vinculados al funcionamiento del PIE. Participaron una psicopedagoga (coordinadora del PIE), una profesora de enseñanza básica –profesora jefe de quinto básico– y una estudiante del mismo curso, miembro de PIE y diagnosticada con discapacidad inte-

lectual leve. Los tres participantes fueron comunicados de la política de confidencialidad de la investigación, firmando conformes las respectivas cartas de consentimiento y asentimiento informado.

C. Técnicas de producción y análisis de datos

Con relación a los datos, una gran proporción de ellos se obtuvieron a partir de la impresión del investigador acerca del contexto específico abordado, recogidos de modo informal en los primeros contactos con el caso (Stake, 2005). No obstante lo anterior, para dar respuesta a las preguntas y objetivos de investigación se utilizaron diversas estrategias.

En primera instancia se realizó un análisis documental (Álvarez, 2011), para lo cual se consideraron las políticas educativas de los PIE (Mineduc, 2013) por medio del análisis del Decreto N° 170 (Unidad de Educación Especial, 2009) y del documento ministerial «Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar» (Mineduc, 2013), el que declara tener por objetivo apoyar a las comunidades educativas para optimizar los procesos de implementación y desarrollo de los Programas de Integración Escolar, a través de la descripción de los procedimientos y procesos técnicos que deben ser considerados. Del mismo modo, se analizó el «Plan Individual» de la estudiante participante, declarado como una guía para el trabajo de planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes miembros del PIE (Mineduc, 2013). Para caracterizar el contexto y cruzar dicha información con los hallazgos de la situación investigada con otras estrategias, se analizó el Proyecto Educativo Comunal (Corporación Municipal de Lo Prado, 2011), el que presenta un marco doctrinal que contempla la visión, la misión y los principios orientadores generales.

En segunda instancia, se realizaron observaciones que permitieron el contacto con la realidad investigada de manera continuada, posibilitando a la investigadora integrarse en los procesos sociales a estudiar, junto con favorecer la creación de relaciones cercanas que facilitaron la recogida de datos fiables (Álvarez, 2011; Cardozo y Meneses, 2014; Sánchez y Serrano, 2013). Esto fue viable gracias a la participación en instancias de la

cotidianeidad de los sujetos durante el trabajo de campo, el que se desarrolló en un período de tres meses.

Para el desarrollo de la observación, la escuela asignó a la investigadora un 5° básico, por ser el curso con más estudiantes en el PIE. En este curso se efectuaron observaciones en aula regular (clases de Historia y Ciencias Naturales, Ciencias Naturales, Lenguaje y Comunicación y Artes Visuales) y aula de recursos. La observación también se efectuó en otras instancias, tales como el entorno de la escuela, recreos, reuniones de PIE, conversaciones informales con integrantes de la escuela, etc. En cuanto a la estudiante, la observación se dio en el contexto escolar, pero también a nivel familiar y de barrio, acompañándola en rutinas de estudio, reuniones familiares y amistosas, espacios de ocio y labores cotidianas, en general.

En tercera instancia, se efectuaron tres entrevistas en profundidad, las que estimularon el flujo de datos y ofrecieron información personal (Álvarez, 2011). Los guiones temáticos de estas surgieron desde la interacción de las preguntas de investigación, la documentación analizada y las notas de campo. En la construcción de estos guiones hubo un juicio de experto donde participaron tres investigadores (dos de ellos profesores) del área en la que se enmarca este artículo.

Respecto a las entrevistas, las dos primeras se realizaron a la psicopedagoga que coordina el PIE y la tercera a la profesora jefe de 5° básico. Las temáticas abordadas se relacionaron con el quehacer cotidiano del equipo del Proyecto de Integración Escolar, las visiones acerca de los procedimientos estipulados por el Decreto N° 170, las proyecciones de la escuela en materias de integración, las dinámicas de las clases, las características de la escuela y la comunidad educativa, además de la percepción que se tiene acerca de los estudiantes que pertenecen al PIE.

Posteriormente, se consideraron los aspectos emanados de las tres primeras entrevistas ya señaladas y se realizó a la estudiante de 5° básico –miembro del PIE– una entrevista acotada acerca de su experiencia escolar. Se optó por este instrumento, luego de dos meses de observación, durante los cuales la estudiante se presentó más bien callada e introvertida. Luego se le entregó una cámara fotográfica, por un período de siete días, con la tarea de registrar libremente sus rutinas dentro y fuera de la escuela, señalando sus preferencias y sus resistencias, las que fueron

seleccionadas y descritas por ella, en una entrevista final. Se utilizó esta metodología dado que las relaciones del sujeto con su entorno inmediato se dan a través de sus actividades cotidianas, las que derivan de un conjunto de funciones y del lugar que ocupan en la organización social (Tibaduiza, 2009). En cuanto a los ambientes escolares, hay que aclarar que cada estudiante construye su propia imagen del espacio que lo circunda, a partir de afectos y rechazos en términos de saturación, y del grado de disfrute e interés de su entorno educativo (ibíd.).

En este contexto teórico, el registro fotográfico realizado por la estudiante se justifica dado que permite no dejar al margen la experiencia subjetiva y la autoobservación que ella haga de sí (Peña, Rojas y Rojas, 2015). La inscripción de los cuerpos a una característica de identidad fija, como discapacidad, es una de las variadas posibilidades que podrían ser abiertas por medio de procesos estéticos de autoexpresión (Infante, 2017). El uso de la fotografía permite la conexión con los movimientos que hacen emerger al sujeto en coexistencia con el resto del mundo, logrando comprender cómo los sujetos surgen en relación con su contexto social (Grinberg *et al.*, 2014). Todos los elementos del espacio que están relacionados con la elaboración de estas narrativas influyen en la construcción de la imagen y del espacio entendido como un evento que está en constante movimiento (ibíd.); convirtiéndose en una perspectiva metodológica que facilita la comprensión de las experiencias opresivas que viven los estudiantes y la reducción de representaciones fijas y simplistas sobre la formación de subjetividades en la escuela (Infante, 2017).

En cuanto a la relevancia de este estudio, esta yace en que, si bien se ha producido un creciente reconocimiento del alcance de dar voz a las personas que han sido etiquetadas como «deficientes mentales» (Mineduc, 2009) o con dificultades de aprendizaje, casi no se han empleado métodos cualitativos narrativos y de relato de la propia vida (López, 2006). Lo anterior deriva de la aplicación rígida y restrictiva de los métodos de la investigación cualitativa, puesto que se sostiene que las frecuentes dificultades de verbalización de estos sujetos aconsejan rechazarlos como informantes (ibíd.).

El análisis busca dar cuenta de las relaciones entre la narración de la estudiante, rotulada como «discapacitada», y aquellos discursos y polí-

ticas que buscan hacer visibles a los sujetos a partir de prácticas homogeneizantes. De esta forma, los resultados se presentan a partir de las etiquetas que surgen de la regularidad de los distintos discursos como marcas para nombrar y clasificar a los estudiantes beneficiarios de las políticas educativas, analizadas en este contexto específico.

V. HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

Realizando una síntesis de los caracteres que constituyen al estudiante beneficiario de las políticas educativas analizadas, según los discursos participantes, se puede establecer que, en cuanto a la categoría de «anormalidad», la documentación oficial propone una norma de estudiante en la que se da lugar explícito a los sujetos que se alejan de ella. Este espacio lo ocupan los estudiantes rotulados con NEE, hacia quienes se orientan declaraciones de inclusión y solidaridad. Se puede señalar que este sujeto emerge como producto de un proceso diagnóstico, que se identifica por poseer un déficit de carácter intrínseco, de manera predominante, y que convive con condiciones adversas en su contexto escolar. Por otro lado, está instalada la creencia de que este contexto educativo debe adaptarse a las dificultades del estudiante nombrado como deficitario, ofreciendo ayudas extraordinarias como el trabajo profesional especializado y el apoyo de la sociedad. Sin embargo, siempre se le entiende y hace visible como un sujeto que debe ser rehabilitado y normalizado.

Las narraciones que efectúa la estudiante acerca de las dificultades de aprendizaje coinciden con lo señalado por su profesora jefe y por la coordinadora del PIE, en cuanto a que hay asignaturas que le cuestan más que otras; sin embargo, esto no permite concluir que sea una condición exclusiva de la discapacidad. El relato de la estudiante cobra divergencia cuando plantea que ella siente rechazo por el espacio de la sala de clases, principalmente porque considera que hay inexistencia de vínculo afectivo con las docentes. Por el contrario, declara que su espacio favorito es la biblioteca, donde manifiesta afición por la lectura. Este aspecto no responde a una acción intencionada de las políticas educativas orientadas a la diversidad y la diferencia, más bien responde a instancias que la es-

tudiante busca y aprovecha cuando no hay control focalizado sobre ella, como lo son recreos y las ausencias de los profesores a clases.

La estudiante beneficiaria de las políticas educativas analizadas, según los discursos participantes, tendría problemas para relacionarse con su entorno y sería poseedora de un cuerpo visiblemente anómalo, como resultado de su condición deficitaria (retraso mental leve). Esto se traduciría en rechazo social, necesidad de apoyo de especialistas para poder desenvolverse y problemas de adaptación. En esta última dimensión no hay correspondencia entre los discursos analizados y la narración que hace la niña, más bien se oponen. Principalmente, porque la estudiante evidencia la existencia de una dicotomía entre cómo es ella dentro y fuera del colegio, en cómo se relaciona con los demás y de cómo se percibe a sí misma. En este sentido, los datos analizados no permiten concluir que la estudiante está asumiendo una condición que pueda ser homologada a la discapacidad.

En lo que respecta a la condición de vulnerabilidad, esta aparece en constante interacción con la discapacidad, siendo una categoría que emerge desde las voces participantes. Hay concordancia entre los datos que ofrecen las agencias estatales y los que plantean los discursos participantes, principalmente en lo que se refiere a las carencias materiales. También hay relación entre la percepción acerca de la existencia de un contexto delictual en el que se desenvuelve la escuela y sus estudiantes. No obstante, hay sutilezas en las narraciones de la niña y su familia ya que, si bien ellos reconocen esta situación, se refieren a esta amenaza como algo externo de lo que hay que protegerse.

La mayor distancia entre lo que narra la estudiante y lo que plantea la documentación y los entrevistados se produce en la dimensión familiar, donde la niña se aleja y opone a las rotulaciones que la vinculan a una familia disfuncional y ausente. Esto se hace relevante en la medida en que este aspecto se considera esencial para levantar las conceptualizaciones acerca de la vulnerabilidad.

Finalmente, la resiliencia se concibe como un valor positivo y con relación al cual la estudiante cumple con el estándar planteado por las políticas educativas y en las entrevistas, ya que aún en su condición de discapacidad y vulnerabilidad es comprometida y busca superar las dificultades.

Los sujetos escolares definidos como discapacitados o vulnerables emergen a partir de los marcos regulatorios analizados (Decreto N° 170, Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar, Plan Individual, Proyecto Educativo Comunal). Estos se instalan como sistemas de razonamiento, como una verdad que produce sujetos, crea jerarquías y produce un conocimiento específico acerca de las prácticas y significados escolares (Infante *et al.*, 2013).

En los discursos analizados se vislumbra la presencia de la retórica neoliberal ya que plantean la elección, la eficiencia, los derechos, la excelencia, como patrones de calidad, construyendo una nueva hegemonía (Tadeu da Silva, 1995). El Estado pasa a ser concebido como el responsable por la construcción social de nuevas necesidades y el sujeto, en este caso el estudiante, como un cliente al cual se le ofrecen posibilidades de participación (Veiga-Neto, 2010).

Lo anterior se traduce en el acceso al sistema de necesidades y la obtención de beneficio por parte de los sujetos necesitados, que implica la vigencia de grupos profesionales que controlen la correcta distribución de este sistema de bienestar (López, 2006). Esto deriva en que, a nivel de políticas, se creen subjetividades que luego serán reguladas a través de la organización y los procedimientos en los que el sujeto es incitado –a través del disciplinamiento y la vigilancia– a diagnosticar, evaluar y hacerse cargo de su propia vida (Infante, Matus y Vizcarra, 2011).

Emergencia de un sujeto «discapacitado» y «vulnerable»

La construcción de categorías acerca de los estudiantes como sujetos en «riesgo» se logra a través de una instrumentación técnica que responde a la pretensión de hacer visibles, objetivables y medibles rasgos o cualidades, y sirve para justificar las decisiones en los tratamientos prácticos (López, 2006).

Dicha construcción tiene una doble función: otorgar un carácter científico a los procesos regulatorios y guiar las prácticas escolares, dando paso a la organización de servicios para los sujetos en situación deficitaria, ya sea por discapacidad o vulnerabilidad (Infante *et al.*, 2013). Lo anterior se

presenta como un discurso opresivo y normativo desplegado contra unas minorías a las que se obliga a la exclusión (Slee, 2012). De esta forma, el estudiante aparece como producto de categorías, técnicas y razonamientos, los que naturalizan y esencializan la condición de déficit en vez de verla como una coyuntura cultural que produce distintos efectos, explicándose más bien por prácticas culturales específicas que privilegian algunos conceptos por sobre otros (Baker, 2000; Infante *et al.*, 2013).

En primera instancia, se presenta a un sujeto deficitario a partir de la presencia de NEE, las que se sustentan en un proceso de evaluación diagnóstica realizada por especialistas. Esta arroja clasificaciones de los sujetos con base en la normalidad, manifestando una dialéctica entre el modelo médico y el modelo social. Ambos intentan dar explicación y categorizar la discapacidad. El primero, enfocado en la patología, detectada por un experto, y el segundo, explicitando las dificultades emanadas de la experiencia que vive el sujeto, como resultado de la interacción entre sus características personales y las condiciones de la sociedad donde se desarrolla (Edler, 2009; López, 2006).

Sin embargo, aunque los discursos institucionales analizados plantean que este sujeto es beneficiario de políticas que promuevan la equidad y la eliminación de barreras, es irrenunciable considerar que las NEE deben ser diagnosticadas por profesionales competentes, es decir, se vinculan a la condición médica a rehabilitar (Peña, 2013). Lo anterior se realiza a partir de un proceso de evaluación, según los lineamientos estipulados en el DS N° 170/09, donde se plantea que una característica básica del sujeto es el déficit, teniendo una base física, fisiológica o funcional (López, 2006; Unidad de Educación Especial, 2009). Este proceso sitúa en la misma línea las condiciones de aprendizaje y de salud, demostrando la presencia del discurso biomédico en el aprendizaje, que procede del diagnóstico del defecto individual como línea base para la intervención y el remedio (Peña, 2013; Slee, 2012).

Esta última mirada sitúa al sujeto en una relación de correspondencia entre discapacidad y enfermedad; entre diferencia y desviación social, que además es atemporal, sin género, sin deseos ni responsabilidades, que está sujeto al poder que poseen los grupos profesionales que lo rehabilitan (Arnaiz, 2002; López, 2006; Peña, 2013).

Si bien los discursos institucionales analizados arrojan la construcción de este sujeto deficitario, la narración de la estudiante investigada da cuenta de que la discapacidad es una problemática que no se remite solo a los aspectos en los que se expresa, sino que también conlleva la producción de contextos y situaciones de exclusión, los que se manifiestan de manera múltiples, desde la elaboración de etiquetas asimétricas acerca de la diferencia hasta la distribución y acceso a los espacios (Pérez-Castro, 2014). Así también, en la negación de posibilidades lingüísticas de inscribirse a través de diferentes modos de codificación, que incluyen ámbitos biológicos, políticos, económicos y culturales (Infante, 2017).

Una segunda categoría, de déficit del sujeto, está constituida por la vulnerabilidad. Esta no se limita a una posición socioeconómica, sino que se ha ido construyendo en un soporte discursivo al que se han añadido dimensiones culturales y sociales (Grinberg *et al.*, 2014). Así también, se expande a una condición de susceptibilidad física y emocional de los sujetos (Infante *et al.*, 2013). Lo que constituye al estudiante investigado, considerado un sujeto vulnerable, es su constante posición de riesgo, la que tendría un efecto en la calidad de vida y aprendizaje (Grinberg *et al.*, 2014). Esto se sustenta en la correspondencia entre contextos educativos rotulados como vulnerables y los datos de bajos resultados en Matemática y Lenguaje, medidos por el Simce (Guzmán, Martinic y Villalta, 2011). De esta forma, se sitúa una relación natural entre inequidad social e inequidad de logros de aprendizaje.

Los discursos analizados vinculan incuestionablemente a los estudiantes del establecimiento educativo, y su contexto, con el fracaso educativo (Villalta, 2012). Entre las múltiples causas se encuentran la constitución de culturas escolares caracterizadas por el juicio compartido sobre las insuficientes capacidades cognitivas y la falta de apoyo familiar de los alumnos (*ibidem*). Sin embargo, en conjunto, a este sujeto narrado como discapacitado y vulnerable se presenta a un estudiante resiliente, entendido como un sujeto que enfrenta, resiste y supera las adversidades en su vida en pos de un desarrollo sano (Villalta, 2010).

Junto a lo anterior, los discursos participantes se sitúan en la creencia de que la práctica pedagógica puede transformar las condiciones adversas, donde las relaciones entre saberes, contextos y prácticas

son interdependientes y el potencial resiliente y transformativo de la práctica pedagógica se hace más evidente en contextos sociales vulnerables (Guzmán, Martinic y Villalta, 2011). No obstante, cabe señalar que la resiliencia está planteada a partir de una asociación a preferencias culturales y sociales para habilidades particulares; lo que permite visualizarla como un discurso hegemónico que promueve nociones dominantes de cómo sería un funcionamiento óptimo, relegando otras posibilidades (Hutcheon, 2013). Este enfoque está ligado a los juicios normativos relativos a determinados resultados acerca de la adaptación y comportamiento inadaptado, desechando así los distintos tipos de mecanismos de protección. De esta forma, si los resultados no son deseables, entonces la capacidad de recuperación no es considerada como tal (*ibídem*).

Finalmente, las experiencias de los sujetos denominados como «discapacitados» o «vulnerables» no debieran ser reducidas a los estereotipos relacionados con su capacidad de aprendizaje o contexto socioeconómico, sino como posibilidades que permiten comprender cómo los sujetos se transforman en «otros» distintos de esas normas al establecer relaciones sociales, afectivas y de aprendizaje (Infante, 2017).

VI. APORTES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO

Dentro de los aportes que ofrecen los resultados de este estudio se considera el reconocimiento de la necesidad de desnaturalizar las relaciones entre el sujeto y los espacios que habita. La narración que hace la estudiante de su experiencia permite señalar que los significados de las categorías de identidad cambian y, con ellas, las posibilidades de ser (Scott, 1992), lo que incluye el sentimiento de pertenencia y la apreciación de los espacios –tales como sala de clases, biblioteca, barrio, casa, patios, plazas, etc.– como resultado de la asignación de valores del mismo, el afecto o rechazo hacia y desde los lugares en que interactúa (Córdova, 2008; Tibaduiza, 2009). Lo anterior se sustenta al comprender que el espacio se construiría, a través de los discursos hegemónicos, como un imaginario que sitúa e inscribe al sujeto haciéndolo legible como vulne-

rable/discapacitado/resiliente (Grinberg *et al.*, 2014). Dichos discursos invisibilizan las relaciones de poder y su desigual distribución en la sociedad haciendo emerger a un sujeto deficitario que habita en un espacio no cuestionado por las políticas analizadas (Infante *et al.*, 2013).

Este estudio invita a una reconceptualización y cuestionamiento, desde la interpretación interseccional, contextual e individual, considerando los distintos aspectos experienciales y situacionales del sujeto, las interacciones que ocurren dentro y fuera de la escuela, no dejando que pasen a constituir parte del sentido común de la institución educativa (Inostroza, 2015; López, 2006). Reconociendo así a un sujeto, este es capaz de emerger en la medida que estos discursos –naturalizados y que lo preceden– se abren, constituyéndose en un sujeto activo, con agencia política que asume el poder y se apropia de él.

Se espera que dicha reconceptualización incite a un análisis crítico de los propios sistemas de inclusión/exclusión emanados desde las políticas educativas e implementados en las escuelas, de las representaciones y supuestos culturales atribuidos a los marcadores de subjetividad, como la vulnerabilidad o la discapacidad, que pueden trascender en acciones de discriminación y opresión social (Infante, 2010). Para lograr lo anterior, se necesitan miradas contextualizadoras del fenómeno educativo en el que se sitúan los sujetos, donde el uso de narrativas se convierte en una oportunidad para superar miradas monolíticas y reduccionistas acerca de las experiencias y necesidades de estos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C.
2011 «El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa», en *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXVII, n° 2, pp. 267-279.
- Arévalo, N.
2007 «Aportes de la teoría queer para la diversidad e inclusión», en *Educere*, vol. 11, n° 36, pp. 91-96.

- Arnaiz, P.
2002 «Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva», en *Educación en el 2000*, mayo, pp. 15-19.
- Baez, B.
2004 «The Study of Diversity», en *The Journal of Higher Education*, vol. 75, n° 3, pp. 285-306.
- Baker, B.
2000 «La infancia en el surgimiento y difusión de las escuelas públicas estadounidenses», en Popkewitz T. y Brennan, M., *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Pomares, Barcelona.
- Barnes, C.
2009 «Un chiste “malo”: ¿rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita?», en Brogna, P., *Visiones y revisiones de la discapacidad*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Blanco, R.
2010 «Desafíos y propuestas frente a la exclusión educativa en América Latina», VII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa, Orealc-Unesco, Santiago de Chile.
- Calderón, K.
2011 «Evaluación diferenciada: discursos y prácticas de los docentes de enseñanza básica, en tres establecimientos educacionales de la corporación municipal de La Florida», en *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, vol. 11, n° 22, pp. 139-182.
- Cardozo, J. y Meneses, T.
2014 «La Etnografía: una posibilidad metodológica para la investigación en cibercultura», en *Revista Encuentros*, n° 2, pp. 93-103.
- Centro de Innovación en Educación Fundación Chile
2013 *Análisis de la implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)*, Fundación Chile, Santiago de Chile.
- Córdova, H.
2008 «Los lugares y no lugares en geografía», en *Espacio y Desarrollo*, n° 20, pp. 5-17.
- Corporación Municipal de Lo Prado
2011 *Actualización del Proyecto Educativo Comunal de Lo Prado-PEC*.
- Da Silva, E.A.
2009 «La constatación de la diferencia del otro. La profesora negra», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol 14, n° 42, pp. 813-835.
- Decreto 196-Ministerio de Educación
2006 *Comunidad escolar*. Disponible en: <http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Decretos/Decreto%20196%20Vulnerabilidad.pdf>.
- Duque, C.
2010 «Judith Butler: performatividad de género y política democrática radical», en *La Manzana de la Discordia*, vol. 5, n° 1, pp. 27-34.
- Dussel, I.
2004 «Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista», en *Cuadernos de Pesquisa*, vol. 34, n° 122, pp. 305-335.
- Edler, R.
2009 «La clasificación de la funcionalidad y su influencia social sobre la discapacidad», en Brogna, P., *Visiones y revisiones de la discapacidad*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 137-154.

- Florian, L.
 2013 «La educación especial en la era de la inclusión: ¿el fin de la educación especial o un nuevo comienzo?», en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 7, n° 2, pp. 27-36.
- Godoy, P.; Meza, M. y Salazar, A.
 2004 *Antecedentes históricos, presentes y futuros de la educación especial en Chile*, Ministerio de Educación. División de Educación general, Santiago de Chile.
- Goodley, D. y Roets, G.
 2010 The (Be) Coming and Goings of Developmental Disabilities: The Cultural Politics of Impairment. 237-252.
- Gregson, N. y Gillian, R.
 1999 «Taking Butler Elsewhere: Performativities, Spatialities, and Subjectivities», en *Environment and Planning D: Society and Space*, vol. 18, n° 4, pp. 433-452.
- Grinberg, S. *et al.*
 2014 «Espacio y subjetividades: narrando las trayectorias de la vulnerabilidad», en *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, n° 2, pp. 203-219.
- Guzmán, M.; Martinic, S. y Villalta, M.
 2011 «Elementos de la interacción didáctica en la sala de clases que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, n° 51, pp. 1.137-1.158.
- Hutcheon, E.
 2013 «Deconstructing the Resilience Concept using an Ableism Lens: Implications for People with Diverse Abilities», en *Dilemata*, n° 11, pp. 235-252.
- Infante, M.
 2010 «Desafíos a la formación docente. Inclusión educativa», en *Estudios Pedagógicos*, n° 35, pp. 287-297.
- 2017 «Experiencias creativas en el uso del medio audiovisual y las trayectorias del sujeto», en *Literatura y Lingüística*, n° 35, pp. 1-15.
- Infante, M. y Matus, C.
 2009 «Policies and Practices of Diversity: Reimagining Possibilities for New Discourses», en *Disability & Society*, vol. 24, n° 4, pp. 437-445.
- 2011 «Undoing Diversity: Knowledge and Neoliberal Discourses in Colleges of Education», en *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 32, n° 3, pp. 293-307.
- Infante, M.; Matus, C. y Vizcarra, R.
 2011 «Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas», en *Universum*, vol. 2, n° 26, pp. 143-163.
- Infante, M. *et al.*
 2013 «Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacio y territorio», en *Literatura y Lingüística*, n° 27, pp. 281-308.
- Inostroza, F.
 2015 «Análisis crítico del discurso sobre la noción de estudiante con dificultades del aprendizaje en el marco de un Proyecto de Integración Escolar en una escuela municipal de Chile», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, n° 66, pp. 941-958.
- Krause, M.
 1995 «La investigación cualitativa. Un campo de posibilidades y desafíos», en *Revista Temas de Educación*, n° 7, pp. 19-39.
- López, M.
 2006 «Modelos teóricos e investigación en el ámbito de la discapacidad. Hacia la incorporación de la experiencia personal», en *Docencia e Investigación*, vol. 31, n° 16, pp. 215-240.

- López, V. *et al.*
2014 «Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de Integración en Chile», en *Revista de Educación*, n° 363, pp. 256-281.
- López Melero, M.
2008 «¿Es posible construir una escuela sin exclusiones?», en *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 14, n° 1, pp. 3-20.
- Lussich, D.
2011 «El eterno retorno y su motivo resiliente. El fénix renace de sus propias cenizas», I Jornadas de Estudiantes del Departamento de Filosofía, Universidad de Buenos Aires.
- Mesa Técnica Educación Especial
2015 *Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: un aporte desde la educación especial*, Mineduc, Santiago de Chile.
- Mineduc (Ministerio de Educación de Chile)
2008 *Marco para la buena enseñanza*, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas/Mineduc, Santiago de Chile.
2009 *Normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*, Mineduc, Santiago de Chile.
2012a *Educación para preservar nuestra diversidad cultural. Desafíos de la implementación del sector de lengua indígena en Chile*, Universidad Diego Portales-Unicef-Mineduc, Santiago de Chile.
2012b *Guía Ayuda Mineduc-Educación Especial*, Mineduc, Santiago de Chile.
2013 *Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*, Unidad Educación Especial-Mineduc, Santiago de Chile.
- Mineduc (Ministerio de Educación de Chile). Unidad de Educación Especial
2013 *Programa de Integración Escolar PIE. Manual de Orientación y apoyo a la gestión*, Mineduc, Santiago de Chile.
- Morales, M.V.
2014 «Discurso, performatividad y emergencia del sujeto: un abordaje desde el post-estructuralismo», en *Athenea Digital*, vol. 14, n° 1, pp. 333-354.
- Ossa, C.
2008 «Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar», en *Horizontes Educativos*, vol. 13, n° 2, pp. 25-39.
- Palacios, A.
2008 «Caracterización del modelo social y su conexión con los derechos humanos» en *id.*, *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad*, Cinca, Madrid, pp. 103-196.
- Peña, M.
2013 «Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión», en *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, vol. 12, n° 2, pp. 93-103.
- Peña, M.; Rojas, P. y Rojas, S.
2015 «¿Cómo diagnosticar a un niño? Diagnóstico del Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad desde una perspectiva discursiva crítica», en *Athenea Digital*, vol. 15, n° 1, pp. 91-110.
- Pérez-Castro, J.
2014 «Elementos para el análisis de la discapacidad desde la perspectiva de la vulnerabilidad social», en *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, vol. 3, n° 2, pp. 251-268.
- Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal-Corporación Lo Prado
2016<www.corporacionloprado.cl>. Recuperado el 12 de agosto de 2016, de: <<http://www.corporacionloprado.cl/paginacorporo/wp-content/uploads/PADEM-2016.pdf>>.

- Planella, J. y Pie, A.
2012 «Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas», en *Educación XXI*, vol. 15, nº 1, pp. 265-283.
- Rubio, F.
2009 «Principios de normalización, integración e inclusión», en *Innovación y Experiencias Educativas*, nº 19, pp. 1-9.
- Sánchez, M. y Serrano, A.
2013 «La Etnografía: alternativa en investigación educativa», en *Educación y Futuro*, nº 29, pp. 41-68.
- Sandín, M.P.
2003 «Tradiciones en la investigación cualitativa», en *íd.*, *Investigación cualitativa en educación*, McGrawHill, Madrid.
- Scott, J.
1992 «Experiencia», en Butler, J. y Scott, J., *Feminists Theorize the Political*, Routledge, Londres, pp. 42-73.
- Slee, R.
2012 *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*, Morata, Madrid.
- Stake, R.
2005 «La recogida de datos», en *íd.*, *Investigación en estudio de casos*, Morata, Madrid, pp. 51-66.
- Tadeu da Silva, T.
1995 «El proyecto educacional moderno», en *Revista Propuesta Educativa*, nº 13.
1999 *Documentos de Identidade. Uma introdução ás teorías do currículo*, Autêntica Editorial, Belo Horizonte.
- Tibaduiza, Ó.
2009 «La construcción del concepto de espacio geográfico a partir del comportamiento y la percepción», en *Tiempo y Espacio*, nº 23, pp. 25-44.
- Torres, A.M.
2012 «Estudio de los Proyectos de Integración Escolar de Primer año de Educación Básica en establecimientos municipales y particulares subvencionados de la Provincia de Valparaíso», en *Perspectiva Educativa*, vol. 52, nº 1, pp. 124-146.
- Unidad de Educación Especial-Ministerio de Educación de Chile
2009 *Decreto 170-Ley 202201*, Mineduc, Santiago de Chile.
- Veiga-Neto, A.
2010 «Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación», en *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, nº 58, pp. 213-235.
- Villalta, M.
2010 «Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social», en *Revista de Pedagogía*, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela, vol. 31, nº 88, pp. 159-188.
2012 «Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables», en *Universitas Psychologica*, vol. 1, nº 11, pp. 67-78.
- Zambrini, L.
2012 «Corporalidades: una mirada desde la Teoría de la Interseccionalidad de los géneros», Actas del I Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre Cuerpos y Corporalidades en las Culturas, 1-3 de agosto, Rosario, Argentina.

MATERIALIDAD POLÍTICA DE LOS CUERPOS Y APROXIMACIONES PEDAGÓGICAS

Marta Infante

RESUMEN: El Estado de Chile ha desarrollado un conjunto de políticas afirmativas que incluyen discursos sobre diferencia y promueven prácticas como una forma de desarrollar un sistema de educación inclusivo. En la actualidad, las imágenes que tienen disponibles los estudiantes en cuanto a sus subjetividades mantienen una comprensión dicotómica de corporalidades entendidas como capacitadas/discapacitadas. Esta presentación analiza cómo un grupo de estudiantes a través de un trabajo de autorreflexión y expresión estética con el cine se desapega de restricciones corporales e imágenes rígidas de identidad. Esta ponencia busca proporcionar posibilidades pedagógicas creativas, estéticas y reflexivas que informen las prácticas docentes.

PALABRAS CLAVE: escuela, cuerpos, cine

EL CONTEXTO CHILENO Y LA DIFERENCIA

En la actualidad, las escuelas públicas chilenas han aumentado su heterogeneidad en cuanto a estudiantes inmigrantes, con discapacidad y de contextos socialmente vulnerables (Mineduc, 2017; Jiménez *et al.*, 2017). Dicho incremento hace que los establecimientos se vean tensionados hacia la

transformación de sus políticas y prácticas sobre diferencia. Sin embargo, estas políticas (ejemplos: programa intercultural bilingüe, ley de inclusión, ley de inclusión social para personas con discapacidad) se han materializado en prácticas escolares (ejemplos: uso del diseño universal de aprendizaje, talleres de reforzamiento para el desarrollo de habilidades relacionadas con el sistema de medición de aprendizajes nacional, etc.) con un énfasis tecnocrático que busca controlar y normalizar a los cuerpos. Así, no solo se establecen juicios sobre las corporalidades de los estudiantes, sino que estos juicios son los que sostienen las prácticas pedagógicas de los docentes y las posibilidades de aprendizaje, sociales e identitarias que los estudiantes tienen disponibles en el contexto escolar (Graham y Slee, 2008; Infante y Matus, 2009; Rassmussen y Harwood, 2009; Weems, 2010). En particular, las aproximaciones tradicionales a la enseñanza, basadas en mecanismos que buscan el desarrollo de un «capacitismo» en la escuela, ocultan los cuerpos materiales de sus participantes (Pillow, 2003) y priorizan el alcance de estándares rígidos de aprendizaje. Esta implantación de la norma hace que la heterogeneidad de los sujetos no sea un factor a considerar en las prácticas escolares cotidianas (Infante y Matus, 2009).

De acuerdo a Tremain (2008), los sujetos que no coinciden con lo que se espera en cuanto a sus corporalidades escolares, son sometidos a intervenciones remediales para promover sus capacidades de aprendizaje,

produciendo efectos profundos de opresión. Desde esta perspectiva, las prácticas pedagógicas relacionadas con diferencia no son solo metáforas, sino juicios sobre las características físicas y mentales de los sujetos. Más aún, la diferencia se entiende desde ideales culturales y estéticos que debe poseer un cuerpo sano y capaz. Al respecto, Siebers (2013) indica que desde una perspectiva estética es difícil separar los efectos que produce la presencia de un «Otro» de los sentimientos políticos de rechazo. Por ejemplo, en las escuelas se observa cómo sujetos que escapan a la norma (ejemplos: estudiantes inmigrantes y con discapacidad) son discriminados a través de un juicio estético sobre sus corporalidades (McRuer, 2006).

En una investigación anterior (Infante *et al.*, 2013), describimos cómo se producían procesos de reterritorialización en las experiencias escolares. Específicamente, se muestra la forma en que los discursos educacionales de los docentes y las prácticas escolares cuestionan las subjetividades y corporalidades de los estudiantes y producen la aparición de un cuerpo normativo. Por ejemplo, cuando un director al nombrar a sus estudiantes inmigrantes plantea que «...todos los estudiantes peruanos son morenos, pequeños y tienen dificultades en su aprendizaje...». En este sentido, el director está evidenciando un cuerpo legible y que habla de una diferencia que es naturalizada (color de piel y capacidad). Por lo tanto, si un estudiante nació en Perú, significa que es visto y comprendido desde estos discursos esencialistas, negándole la posibilidad de ser pensado desde otro cuerpo que no se relacione con el ideal de estudiante.

Los procesos de aprendizaje implican más que una asimilación cognitiva de lo que significa un estudiante normal o anormal en un contexto escolar. Por el contrario, el aprendizaje denota un proceso en el que los cuerpos son transformados en sus capacidades de afectar y ser afectados por una serie infinita de experiencias escolares (Deleuze, 1994). Es aquí donde cobra relevancia el concepto de interseccionalidad (Puar, 2011) para la existencia de un análisis reflexivo sobre la presencia y posibilidades de corporalidades en el espacio escolar.

Las múltiples subjetividades que hoy habitan las escuelas públicas chilenas son constreñidas a categorías unitarias, fijas y jerárquicas de identidad. De acuerdo a las políticas públicas y a las prácticas pedagógicas, un estudiante es visibilizado fuera de la norma a través del uso de un

marcador identitario (ejemplos: capacidad, nacionalidad o nivel socioeconómico). En este sentido, el foco del trabajo pedagógico es orientado hacia la normalización de ese estudiante (marcador) a través de instancias específicas como proyectos de integración escolar, talleres de sexualidad, u otras. Sin embargo, la preferencia pedagógica de un marcador por sobre otro para representar la identidad de los sujetos no refleja la relación que se establece entre los distintos marcadores que forman parte de las subjetividades escolares. Al respecto, Goodley (2017) destaca la necesidad de problematizar la coexistencia de capacidad, nivel socioeconómico, nacionalidad, entre otros. Con relación a lo anterior, el autor destaca que es más probable que un estudiante sea nombrado como discapacitado si es pobre y pertenece a un grupo étnico o cultural minoritario. Esto se complejiza aún más si consideramos que, por ejemplo, la experiencia de opresión por una situación de vulnerabilidad puede interactuar con la que proviene desde un diagnóstico de discapacidad. Debido a lo anterior, se hace necesario que las prácticas pedagógicas consideren las experiencias de opresión de los estudiantes que se localizan en los intersticios de las múltiples diferencias. Como expresa Hill Collins (1998): «...en oposición al examen de género, raza, clase y nación como sistemas separados de opresión, la interseccionalidad explora cómo estos sistemas se construyen mutuamente unos a otros» (*ibidem*: 63).

El propósito de este artículo es describir y analizar una propuesta metodológica y pedagógica de autorreflexión estética que permita comprender cómo los estudiantes narran (textual y visualmente) sus corporalidades y la forma en que problematizan los discursos desde donde estas son construidas. Estas corporalidades son entendidas como el efecto de un sistema complejo que es creado y transmitido a través de los discursos orales, textuales y mediáticos.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Con el propósito de explorar cómo las subjetividades y representaciones normativas de los cuerpos pueden ser pedagógicamente interrumpidas en las escuelas públicas, se realiza un análisis crítico del discurso que

incluye narrativas visuales de estudiantes y registros etnográficos obtenidos de las interacciones producidas en los talleres de cultura y realización audiovisual. Estos talleres están incluidos en un proyecto mayor (Fondecyt N° 1130616) que parte del supuesto de que las instituciones escolares, producto de su interacción con contextos sociales, económicos y mediáticos, (re)producen sistemas para razonar la diferencia que promueven situaciones de exclusión en las escuelas. El contexto escolar donde se realiza esta indagación e intervención pedagógica es una escuela municipal de la comuna de Santiago, Chile. Se buscó elaborar, implementar y evaluar una experiencia metodológica de acompañamiento centrada en la autoobservación estética audiovisual de las dinámicas de interacción social y pedagógica de modo de disminuir las prácticas de exclusión (objetivo general del proyecto) (Infante, 2017).

Específicamente, el estudio que enmarca este artículo incluye la participación de quince estudiantes entre los 11 y 12 años de edad, de una escuela pública de la comuna de Santiago. Al respecto, se realizaron aproximadamente veinte talleres anuales de cultura y realización audiovisual durante cuatro años y en un horario alternativo a las clases regulares. Por su parte, la ejecución de estos estuvo a cargo de una cineasta, un esteta, un ayudante y una educadora (investigadora responsable del proyecto Fondecyt). Con el propósito de dar cuenta de esta experiencia de trabajo, y a modo de ejemplo, se profundizará en el año 2015. Al respecto, los objetivos de los talleres se centraron en el desarrollo de relatos autobiográficos audiovisuales y en la integración de referencias autobiográficas (evidenciadas en el trabajo de campo etnográfico realizado durante el proyecto Fondecyt) a otras formas de cultura y lenguaje audiovisual. En los talleres se utilizó la propuesta de Bergala (2007) sobre la inserción de lo cinematográfico en la escuela a través del análisis de secuencias. En particular, se intencionó que los estudiantes identificaran diversos formatos dramáticos y distintas estructuras retóricas audiovisuales de expresión biográfica y de conciencia subjetiva. De igual forma se promovió el desarrollo de habilidades relacionadas con la dimensión escrita de lo audiovisual, la narración de la experiencia (ejemplos: secuencialidad dramática, serialidad causal, etc.) y con los géneros audiovisuales (ejemplos: documental, comedia, etc.). Así, se realizaron diversos ejercicios de narración audiovi-

sual basados en experiencias autobiográficas de configuración de la identidad. Estos ejercicios incluyeron diversas etapas de producción del relato visual (ejemplos: registro escrito de la idea, configuración de la secuencia dramática en tres etapas, elaboración de un guión técnico, estructuración del rodaje y su materialización) y su realización en distintos soportes técnicos (ejemplos: formato gráfico, audiovisual digital doméstico, etcétera).

De manera específica, los talleres contemplaron distintas fases. En un primer momento de la clase, se hacía un visionado de fragmentos escogidos con relación a tópicos provenientes de registros etnográficos recogidos durante los talleres anteriores: escuela, transformación, apariencia, entre otros. En un segundo momento, se abrían espacios de diálogo y reflexión entre los participantes y de creación de ejercicios breves (ejemplos: collage, registros fotográficos, etc.) en los que se pudiera expresar la visión de cada estudiante, en torno a la temática presentada. Por otro lado, los talleres en su lógica creativa pretendían desarrollar los contenidos asociados al lenguaje cinematográfico, revisados a lo largo del proyecto (ejemplos: géneros, planos, etc.). Cada uno de los cuatro años de desarrollo de los talleres audiovisuales terminaba con la realización de un cortometraje de finalización que seguía la siguiente estructura:

- a) Análisis del contexto escolar a partir de la escritura colectiva: esta tiene como objeto graficar y materializar las inquietudes de los alumnos acerca de sus vivencias escolares. Este registro escrito conforma la materia prima a partir de la cual se realiza el guión.
- b) Escritura de guión: el contenido vertido en papelógrafos, en una primera etapa, pasa a una segunda fase en que se refina su contenido detallando de forma precisa las escenas y su desarrollo. Este texto define la estructura de la película u obra a rodar, en la cual participarán los alumnos en sus distintos roles.
- c) Análisis y ajuste de escenas: los detalles e incongruencias, imposibilidades técnicas y dificultades que puedan aparecer se van resolviendo, con el propósito de despejar dudas y establecer los roles antes del rodaje.
- d) Rodaje: en esta etapa se lleva a cabo y materializa de manera definitiva el trabajo vertido en los papelógrafos y el guión. Se prepara

la escena y se filma, con preocupación por los roles que adopta cada alumno, los cuales se entienden como significativos dentro del aprendizaje y de la experiencia.

- e) Edición: aquí se manipulan las imágenes y se incluye el sonido en coherencia con la idea central propuesta por los participantes, de manera de preparar el material para su posterior emisión.
- f) Proyección: el producto final logrado por los alumnos es difundido a la comunidad.

A partir del marco metodológico descrito, los sujetos en una dinámica social alternativa al esquema jerárquico tradicionalmente utilizado en el aula, trabajaron a través de la mediación estética, motivada por el análisis colectivo de filmes y de libros álbumes, su conciencia cultural respecto de la diferencia y sus propias experiencias en la construcción de alteridad. La dinámica de los talleres se adaptó de manera frecuente y fluida a las necesidades que iban surgiendo en su desarrollo. Por ejemplo, se modificó el espacio físico, se introdujo materiales y artefactos y se conformaron nuevos grupos de trabajo de acuerdo a los requerimientos de los estudiantes. En este sentido, los talleres propiciaron el avance en el conocimiento teórico, estético y técnico de la expresión audiovisual al servicio de la expresión de subjetividades y el desarrollo de técnicas narrativas, literarias y audiovisuales de la expresión autobiográfica.

RESULTADOS: EXPRESIONES DEL YO

A continuación, se describirán los trabajos finales realizados durante el tercer año del proyecto con el objetivo de ejemplificar el proceso metodológico realizado en los talleres, sus potenciales aportes pedagógicos y su respectivo desarrollo analítico. En particular, se muestran las derivaciones que tienen estas prácticas de autoexpresión estética audiovisual en la construcción de subjetividades, entendidas como corporalidades.

Uno de los tópicos más significativos para los estudiantes, particularmente a través de resonancias dramáticas y argumentales evidenciadas en los trabajos audiovisuales propuestos y realizados, fue el de la apa-

riencia corporal como índice de inclusión social. A partir del material cinematográfico analizado en los talleres, los estudiantes incorporaron en sus productos audiovisuales argumentos sobre prácticas de discriminación sustentadas en la corporalidad de los sujetos. Por ejemplo, la reflexión sobre la discriminación incluyó el análisis del filme chileno *Machuca* del director Andrés Wood, que representa directamente un esquema dramático donde el blanco, rubio y de la clase económica alta pertenece a la derecha política, y el moreno, de clase económica baja, se alinea dentro de la izquierda. Del mismo modo se reflexionó sobre *El diario de Greg*, versión filmica del libro de éxito mundial de Jeff Kinney. Aquí, la discriminación por la apariencia se inserta en el régimen de la ética de la popularidad y en el sino del fracasado. Al respecto, las temáticas trabajadas a través de la lectura de libros álbum (ejemplos: *Té de lágrimas* de Arnold Lobel, *Los pequeños macabros* de Edward Gorey, *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza* de Werner Holzwarth y Wolf Erlbruch, entre otros) y la reflexión de material filmico (ejemplos: *Machuca* de Andrés Wood, *Whiplash* de Damien Chazelle, *Profesor Lazhar* de Philippe Falardeau, entre otros) posibilitó que las producciones audiovisuales finales de los estudiantes reflejaran el trabajo y problematización de la apariencia. Esto se expresó a través de la realización de imágenes en movimiento que daban cuenta de una muchacha discriminada por su imagen física (ver Figura 1), de la apariencia de un niño con dos padres (ver Figura 2), o del infortunio de una profesora con discapacidad (ver Figura 3).

Los tres cortometrajes anteriormente expuestos partieron del supuesto de que una corporalidad que sale de la norma es entendida como deficitaria y, por tanto, objeto de exclusión social y educacional. Este planteamiento emerge de la argumentación de los estudiantes a través de sus trabajos y reflexiones realizadas sobre situaciones de discriminación. El primer trabajo audiovisual describe cómo una estudiante es discriminada por presentar una cara y un cuerpo que no corresponden a la norma de belleza construida en ese contexto escolar (ejemplos: sobrepeso, nariz grande, etc.). La segunda producción muestra cómo un estudiante es interpelado por tener dos papás. Al respecto, las corporalidades de estos últimos son comprendidas desde una incongruencia entre el cuerpo, su

Figura 1. Una historia predecible.



Figura 2. Cristóbal tiene dos papás.



Figura 3. La vida es ciega.



manifestación física y su representación genérica. Finalmente, el tercer cortometraje visibiliza prácticas de opresión a partir de un cuerpo impedido; en particular, el audiovisual muestra cómo una profesora con discapacidad visual recibe maltrato de sus estudiantes.

Con relación a las producciones audiovisuales descritas, es importante hacer referencia a cómo elementos metodológicos posibilitan la problematización de cuerpos nombrados como deficitarios y su posterior deconstrucción. El trabajo reflexivo y autobiográfico que proporcionaron los talleres de cine facilitó la creación de nuevos ensamblajes donde contribuyen como elementos constituyentes espacios, subjetividades, artefactos (cámaras, sonido, imágenes) y sus respectivas relaciones. Lo anterior no solo permite a los estudiantes develar los efectos que tiene para una corporalidad comprendida desde una idea de déficit (de discapacidad en un sentido amplio) el habitar el espacio escolar, sino la posibilidad de problematizar la construcción de subjetividades como un proceso híbrido, fluido y complejo. Esto se evidencia a través de propuestas resolutivas a la opresión dirigida a corporalidades no normativas y me-

dian te la transformación de espacios, tiempos, imágenes y relaciones. Por ejemplo, los talleres permitieron observar cómo a través del cine la escuela se transforma en otras realidades. Mediante el guión y el trabajo con la escenografía, y la propia imaginación de los niños, la escuela pudo ser convertida ante la cámara en espacios donde los sueños se materializan, donde se inventan soluciones para los conflictos que emergen en las interacciones escolares y que se relacionan directamente con la materialización del yo (cuerpo). Es aquí donde surge, por ejemplo, la invención de una sala de fiesta, un lugar ficticio (la escuela no cuenta con espacios de ocio, salvo una cancha multiuso), y los alumnos inventan una escena en que esta los tiene y permite otras conexiones e interpretaciones. Al respecto, se observa cómo los diálogos y la actuación permiten dar otro uso y sentido a los espacios propios de la escuela, se improvisan otras realidades y otras formas de entender las subjetividades escolares. Se advierte, por ejemplo, cómo en uno de los cortometrajes, la estudiante discriminada por su apariencia física se abre a nuevos devenires del yo, a través de un proceso de reflexión dialógica y de improvisación performática con un compañero durante el rodaje. Finalmente, es importante destacar que estos procesos de transformación espacial y del yo trascienden el producto audiovisual y se desplazan a las relaciones que emergen en el desarrollo de los talleres.

CONCLUSIONES

El proceso de creación de las películas finales fue colectivo y construido a partir de discursos críticos y alejados de la norma, desarrollados y analizados por todos los participantes del taller. Cada película surgió del ejercicio de poner en práctica saberes biográficos, a través de historias que provenían de los mismos contextos en que los niños y niñas se mueven: la escuela, la pertenencia a un grupo, la aceptación en el colectivo, la diversidad de las familias y la representación de lo social como eje articulador de sus relatos. Como en años anteriores en que se realizó el taller, la escuela fue el espacio que se transformó para dar lugar a la realización de los cortometrajes. De este modo, fueron los mismos estudiantes quienes,

con pocos elementos decorativos, pero con la utilización del lenguaje audiovisual en su máxima expresión, lograron películas que dan cuenta de situaciones concretas y críticas, que constituyen parte del entramado y de las interrelaciones de los estudiantes, de sus contextos familiares y del contexto escolar en el que habitan día a día. Los estudiantes fueron capaces de reconocer de manera concreta las prácticas que pueden enmarcarse en el binomio de la inclusión/exclusión sustentada en corporalidades alternativas a través de un discurso crítico y político. Lo anterior permitió evidenciar cómo los estudiantes aprendieron no solo a manejar el lenguaje cinematográfico, siendo capaces de identificar estrategias filmicas y asociarlas a sistemas narrativos con el fin de generar piezas que puedan dar cuenta de sus propios discursos, sino que además, y lo más relevante, es que fueron capaces de generar narrativas críticas asociadas a políticas autobiográficas, de la intimidad, en torno a su escuela, a sus pares, a su lugar de procedencia y, significativamente, a sus cuerpos.

El trabajo pedagógico de los talleres, a través del conocimiento colectivo de obras de cine y de libros álbum, visibilizó las posibilidades identitarias y permitió una reflexión sobre experiencias de inclusión/exclusión en el contexto escolar. La progresión creativa de esa reflexión y el aprendizaje de herramientas lingüísticas y técnicas de la creación audiovisual, por parte de los estudiantes, resultó en prácticas de autorreflexividad audiovisual creativa. Estas permitieron la identificación y solución de conflictos de identidad y situaciones de discriminación en la escuela.

Lo anteriormente expuesto permite problematizar las experiencias de discriminación que evidencian los sujetos en las escuelas y proporciona dispositivos pedagógicos específicos para los docentes. De esta forma, los docentes requieren una comprensión y apertura a las diversas corporalidades escolares. De acuerdo a Braidotti (2009), las ideas, los cuerpos y sus ejes de diferenciación (ejemplos: discapacidad, etnicidad, vulnerabilidad) aparecen de una forma compleja, interseccional y recíproca, la que a su vez produce infinitas combinaciones. Se requiere una aproximación relacional y creativa para poder acercarnos a la comprensión de las experiencias de opresión derivadas de prácticas pedagógicas. Del mismo modo, los docentes deben comprender las cor-

poralidades como procesos de construcción fluidos e híbridos y tomar distancia de perspectivas esencialistas y tradicionales sobre diferencia (Semetsky, 2006). Específicamente, el uso del audiovisual y de experiencias creativas de narración facilita el análisis de la construcción de los cuerpos en las escuelas y la elaboración de espacios pedagógicos colaborativos donde el aprendizaje sea un proceso de transformaciones de la alteridad.

Lo anterior es relevante si queremos elaborar espacios de aprendizaje donde sea posible la construcción de alteridades alternativas a las hegemónicas. Al respecto, Mitchell y Snyder (2016) sugieren que las racionalidades con que operan las prácticas de exclusión se basan en el concepto de identidad, en particular, género, raza y etnicidad. Sin embargo, la capacidad (o falta de ella expresada como un cuerpo deficitario) ha funcionado históricamente para justificar la discriminación de grupos con discapacidad en sí mismos, pero también lo ha hecho para otros grupos minoritarios (ejemplos: mujeres, migrantes, etc.). De acuerdo a este planteamiento, no solo se ha justificado el trato social y pedagógico desigual hacia personas con discapacidad, sino que el concepto de discapacidad ha sido usado para justificar la discriminación hacia otros grupos, atribuyéndoles la discapacidad a ellos. Al respecto, Siebers (2013) enfatiza que la creación de cuerpos deficitarios opera como la figura principal de la descalificación porque los sistemas de opresión y desigualdad funcionan reduciendo las variaciones humanas a inferioridades definidas en los planos mentales y psicológicos, los cuales son definidos como fundamentales para la experiencia escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bergala, A.
2007 *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*, Laertes, Barcelona.
- Braidotti, R.
2009 *Transposiciones. Sobre la ética nómada*, Gedisa, Barcelona.
- Deleuze, G.
1994 *Difference and repetition*, Columbia University Press, Nueva York.
- Goodley, D.
2017 *Disability studies*, SAGE Publications, Thousand Oaks.
- Graham, L. y Slee, R.
2008 «An Illusory Interiority: Interrogating the Discourse/s of Inclusion», en *Educational Philosophy and Theory*, vol. 40, n° 2, pp. 277-293.
- Hill Collins, P.
1998 «It's all in the family: Intersections of gender, race, and nation», en *Hypatia*, vol. 13, n° 3, pp. 62-82.
- Infante, M.
2017 «Cinema Experiences at School: Assemblages as Encounters with Subjectivities», en *International Journal of Inclusive Education*, vol. 22, n° 3, pp. 252-267.
- Infante, M. y Matus, C.
2009 «Policies and Practices of Diversity: Reimagining Possibilities for New Discourses», en *Disability & Society*, n° 24, pp. 437-445.
- Infante, M. *et al.*
2013 «Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacio y territorio», en *Literatura y Lingüística*, n° 27, pp. 281-308.
- Jiménez, F. *et al.*
2017 «Migración y escuela: análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno», en *Psicoperspectivas*, vol. 16, n° 1, pp. 105-116.
- McRuer, R.
2006 *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*, New York University Press, Nueva York.

Mineduc

2017 *Estadísticas de la educación 2016*. Disponible en <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Anuario_2016.pdf>.

Pillow, W.

2003 «Confession, Catharsis, or Cure? Rethinking the Uses of Reflexivity as Methodological Power in Qualitative Research», en *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 16, n° 2, pp. 175-196.

Puar, J.

2011 «I would rather be a cyborg than a goddess' Intersectionality, Assemblage, and Affective Politics», en *Multilingual Webjournal*, Instituto Europeo para Políticas Culturales Progresivas (Eipcp). Disponible en: <<http://eipcp.net/transversal/0811/puar/en>>.

Rasmussen, M.L. y Harwood, V.

2009 «Young People, education and Unlawful Non-Citizenship: Spectral Sovereignty and Governmentality in Australia», en *Globalisation, Societies and Education*, vol. 7, n° 1, pp. 5-22.

Semetsky, I.

2006 *Deleuze, Education and Becoming*, Sense Publishers, Róterdam.

Siebers, T.

2013 *Disability Aesthetics*, The University of Michigan Press, Ann Arbor.

Mitchell, D. y Snyder, C.

2016 *The Biopolitics of Disability*, The University of Michigan Press, Michigan.

Tremain, S.

2008 *Foucault and the government of disability*, The University of Michigan Press, Ann Arbor.

Weems, L.

2010 «From "Home" to "Camp": Theorizing the Space of Safety», en *Studies in Philosophy and Education*, vol. 29, n° 6, pp. 557-568.

LA FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN PROFESIONAL EN TORNO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA CONVENCIÓN. EXPERIENCIAS EN LA UNLU

Ariel Eduardo Librandi y Liliana Alicia De Luca

INTRODUCCIÓN

A partir de las definiciones de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad se hace imprescindible la conceptualización, organización y administración de las diversas actividades dirigidas a formar, capacitar y difundir conceptos, programas, actividades relativas a la defensa de los derechos de las personas con discapacidad en diferentes ámbitos de la comunidad.

La Convención se ha fundamentado en el respeto de los derechos de las personas y ha reformulado la definición de discapacidad realizando una meticulosa revisión de dichos derechos. A los fines de este trabajo consideramos destacar:

1. Los derechos enumerados son inherentes a las personas, a su condición de seres humanos, y por tanto no pueden ser conculcados por una situación de discapacidad.
2. La discapacidad aparece solo en el proceso interactivo entre las condiciones de las personas y los facilitadores u obstáculos que el medio les opone para su actividad y participación plena en la vida social y cultural de sus comunidades.

3. Que es obligación de los Estados, y de manera general de las sociedades que los sustentan, proveer los recursos y condiciones necesarias para hacer efectivos esos derechos.
4. Por lo tanto, cualquier intervención sobre la discapacidad necesariamente debe contemplar diversas dimensiones: las condiciones de los individuos, los recursos del medio, las barreras de todo tipo que se constituyen en obstáculos para su cumplimiento.

Este cambio de perspectiva enmarcado en el modelo social de discapacidad,¹ en relación con enunciados anteriores (por ejemplo, OMS 1983) debería implicar necesariamente una revisión de la forma tradicional de organizar los programas de formación y capacitación acerca de la discapacidad. En el presente trabajo proponemos algunas de las posibles aproximaciones a estos cambios de perspectiva y exponemos unas primeras experiencias en la capacitación de docentes.

1. En realidad, la Convención toma el modelo social, pero no en forma exclusiva, el modelo de los derechos no es exactamente el modelo social.

ACERCA DE LAS CONDICIONES PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La Convención incorpora el derecho de la educación inclusiva, para lo cual se debe garantizar que las personas con discapacidad no sean excluidas del sistema general de educación por motivo de su discapacidad; que puedan acceder a una educación preescolar, primaria, secundaria y superior, inclusiva, de calidad y gratuita en igualdad de condiciones que las demás, que se realicen los ajustes razonables y pertinentes, fomentando al máximo el desarrollo académico y social, lo cual solo es posible dentro del «paradigma de la escuela inclusiva».

En su Art. 24 expresa, entre otras cosas:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida [...] A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para *formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad* y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad [el destacado es propio].

Del mismo modo, la Ley de Educación Nacional explicita en su Art. 42 que la educación especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La educación especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el Inciso n) del Art. 11 de esta ley. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as

con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

El Art. 11 referido a los fines y objetivos de la política educativa nacional en el inciso n) señala: «Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.»

Si bien a partir de las políticas educativas inclusivas implementadas en las últimas décadas se ha incrementado la cantidad de estudiantes en situación de discapacidad que reciben escolaridad en instituciones de todos los niveles, la formación docente aún no da respuesta a los requerimientos actuales en términos de inclusión.

En relación con la situación de la discapacidad en la Argentina en el período 2008-2012 se presentó un informe alternativo ante el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad elaborado conjuntamente por: Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad (REDI), Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), Federación Argentina de Instituciones de Ciegos y Amblíopes (Faica), Federación Argentina de Entidades Pro Atención a las PCD Intelectual (Fendim) y Asociación por los Derechos Civiles (ADC). En el mismo manifiestan que para garantizar el derecho a la educación inclusiva de todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, el Estado debe promover:

La adaptación de los planes y las estrategias de enseñanza, los criterios de evaluación y la organización de las escuelas a las necesidades, intereses y características de cada uno de los alumnos; la eliminación de las barreras actitudinales que determinan que muchos alumnos con discapacidad sean educados en escuelas especiales pese a que, con ajustes razonables, podrían ser escolarizados en escuelas comunes; *la reforma de los planes de formación docente de modo tal de garantizar que todos los docentes que se desempeñan en el sistema educativo cuenten con conocimientos básicos para la atención de la diversidad* [el destacado es propio].

Al respecto, en septiembre de 2016 el Comité publica el comentario general N° 4 sobre el cumplimiento del Art. 24 de la Convención y manifiesta

su preocupación por los desafíos que todavía persisten. Entre los factores que pueden atribuirse a las barreras aún existentes para una verdadera educación inclusiva señala: «*la falta de voluntad política, conocimientos técnicos y capacidad para implementar el derecho a la educación inclusiva, incluyendo la formación del cuerpo docente* [el destacado es propio]».

Si bien son múltiples y variados los factores que continúan obstaculizando el logro de una real educación inclusiva, nos interesa detenernos en el análisis de ciertos aspectos relacionados con la formación y capacitación de docentes y otros profesionales que participan en los procesos de inclusión.

ALGUNOS DATOS RELEVANTES PARA CONSIDERAR

En el marco de un proyecto de investigación que nuestra asignatura desarrolló en la UNLU sobre las representaciones que poseen tanto maestros comunes como de educación especial acerca de la integración, aparece claramente la demanda por parte de los docentes de educación primaria e inicial acerca de la formación docente. El 75% de los maestros considera que el sistema educativo no está preparado para la inclusión, asumiendo que la principal barrera radica en la falta de capacitación de los docentes.

La causa más invocada es la falta de conocimientos, de competencias, por déficit formativo de los docentes, que aparece casi en la mitad de las respuestas (43,6%). Hay leve diferencia entre su incidencia de acuerdo a niveles y modalidades (43% en inicial y primaria y 36% en especial). Es decir, los maestros de inicial y primaria estarían adjudicando la insolvencia del sistema principalmente a su propia falta de formación y/o capacitación. Estos datos son coincidentes con los siguientes hechos:

- Casi la totalidad de los docentes encuestados del nivel inicial y primaria no ha tenido en su formación de grado, ni en capacitaciones posteriores nociones sobre educación especial.
- La mayoría de los docentes de educación especial han realizado su formación inicial con anterioridad a los cambios en los diseños cu-

rriculares para la modalidad (en 2008). En cambio, muchos de ellos han recibido capacitación posterior, dentro o fuera de servicio.

- En las entrevistas surge que los maestros de educación primaria se adjudican la falta de preparación o capacitación. En cambio, los de educación especial la adjudican a los de educación común. Según las respuestas recogidas, el 47% de los maestros de educación especial han recibido algún tipo de capacitación; en cambio, solo el 8% de los maestros de nivel inicial y primario tuvieron capacitación sobre temas de educación especial.

Ante la pregunta sobre *si su formación inicial les ha servido para adquirir competencias necesarias para las tareas de la inclusión, los docentes de educación primaria*, por abrumadora mayoría, sienten que no han sido formados en esas competencias; interrogados acerca de su conocimiento para «implementar las estrategias de enseñanza según las necesidades individuales de los alumnos», solo el 21% se considera preparado; trabajar en equipo, 21%; reconocer el estilo de aprendizaje, 7%; participar en la resolución de conflictos, 14%. Los docentes de educación inicial comparten muchos de estos sentimientos de carencia, pero están un poco más confiados en los recursos aportados por su formación inicial. Los de educación especial se sienten más preparados para estas tareas, aunque raramente superan el 50% de afirmaciones. Por otra parte, parece contradictorio que muchos se sientan capaces de atender la diversidad en el aula y detectar las necesidades educativas especiales pero muy pocos puedan implementar estrategias según esas necesidades individuales. ¿Qué entenderán por atender la diversidad? Llama la atención la coincidencia entre todos los docentes acerca de su falta de capacitación para construir redes con otras instituciones (solo se consideran capacitados el 14% de los docentes de primaria y el 9% del nivel inicial).

Cabe señalar que en el año 2008 se implementaron en la Provincia de Buenos Aires los nuevos diseños curriculares para la educación superior para los niveles inicial y primario. Si bien en ambos se reafirma la inclusión educativa como uno de los ejes políticos de esos documentos, no se observa en ninguno asignaturas o espacios en los que se aborden temáticas específicas referidas a la educación de alumnos con discapacidad y su inclusión.

Muchos institutos de formación docente deben habilitar diferentes espacios institucionales para el abordaje de esta temática debido a que es una demanda de gran parte de los estudiantes. Esta contradicción es remarcable ya que al inicio del presente trabajo hemos destacado cómo las políticas educativas nacionales y provinciales explicitan que la educación deberá ser inclusiva; empero lo que aparece es la contradicción entre los aspectos discursivos y resolutivos de las reglamentaciones

Otro aspecto importante, que surge de las respuestas a otras preguntas de la encuesta y en varias entrevistas, es la desvalorización que tienen los docentes de sus propios saberes. Mayoritariamente adjudican el conocimiento necesario para conocer a los alumnos o decidir sobre las estrategias pedagógicas a los profesionales de los equipos técnicos (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, etc.), expresando una notoria desconfianza hacia los datos proporcionados por sus colegas o por los documentos de acreditación.

FORMACIÓN DOCENTE: ANTECEDENTES

Es interesante realizar un somero recorrido por los distintos momentos por los que atravesó la formación docente para dar respuesta a la educación de personas en situación de discapacidad. Molina (1987), por ejemplo, en su investigación concluye que los contenidos necesarios para la formación docente inclusiva serían los siguientes:

- Conocimientos de las características y pronósticos de los niños con problemas.
- Técnicas para detectar sus problemas.
- Métodos y técnicas didáctico-rehabilitadoras para tratarlos.
- Conocimientos de las diferentes vías adonde puede acudir el profesor con estos niños.
- Formas de tratar y orientar a los padres.

Ruiz Diaz (1996: 72) expone las necesidades concretas de formación del profesorado para trabajar con la integración. A partir de diferentes estu-

dios puntualiza algunas de las competencias necesarias, que en realidad no difieren demasiado de las requeridas por cualquier otro profesor para atender a cualquier alumno. Entre ellas señala:

- La naturaleza de la integración (filosofía, principios, legislación).
- Servicios de apoyo con los que puede contar y cómo acudir a ellos.
- Posibilidades y limitaciones generales que pueden presentar los distintos déficits.
- Detección de necesidades y dificultades que presentan los alumnos.
- Currículum general.
- Individualización y adaptación de la enseñanza.
- Contexto que rodea al niño.
- Comunicación con el alumnado, padres, compañeros.
- Valores profesionales.

La profesora Ortiz (2000) propone que un programa de formación docente que apunte al trabajo en aulas inclusivas deberá incluir conocimientos y competencias en torno a:

- Habilidades para el trabajo en equipo y relaciones personales.
- Estrategias de aprendizaje cooperativo.
- Bases de la educación para alumnos con necesidades especiales.
- Conocimientos sobre cómo aprenden los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas al déficit cognitivo, motor, sensorial, etcétera.
- Capacidad para valorar, planificar, intervenir.
- Capacidad para colaborar con los padres.
- Competencia para desarrollar una educación individualizada.

En este breve recorrido advertimos cómo la tendencia parte de una visión preponderantemente médico biologicista, para luego ser influenciada por corrientes más psicologistas, hasta finalmente plantear un enfoque relacionado con las necesidades educativas especiales dentro de un modelo integracionista.

María Angélica Luz aporta datos interesantes que reafirman estos supuestos, en una investigación realizada en 1996, donde analiza las materias de la Formación de Profesorados en Educación Especial en 32 planes de estudio. Encuentra que, en un total de 454 materias, 211 (46%) se encuadran en disciplinas pedagógicas, 142 (31%) psicológicas y 101 (22%) médico biológicas (Figura 1).

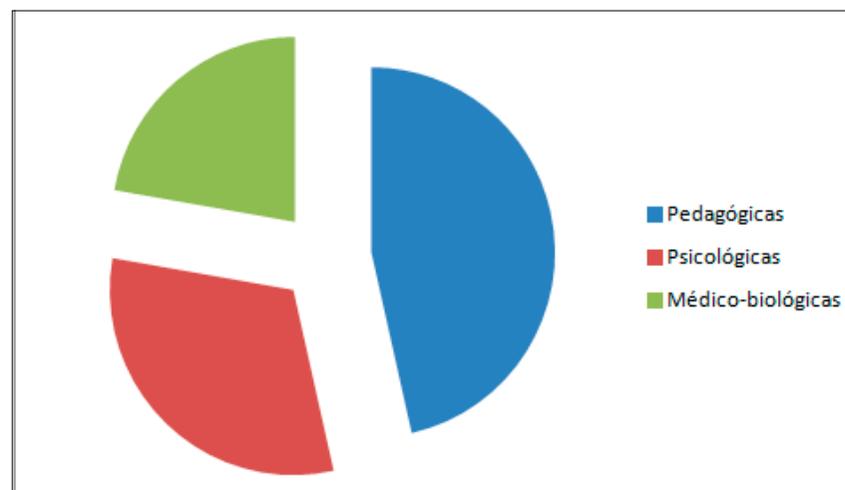
Si bien la cantidad de materias pedagógicas es mayor o similar que las médico biológicas, en la mayoría de los planes la sumatoria de estas dos últimas categorías es superior a las asignaturas de tipo pedagógico. Es posible que esta tendencia, que se manifiesta con mayor fuerza en los profesorados de retardo mental, responda al pesimismo generalizado sobre los aprendizajes que logran las personas con necesidades especiales. Entendemos que esta sobrecarga de materias médico biológicas y psicológicas desdibuja el rol específico de un docente y tiende a convertirlo en un elemento interdisciplinario en sí mismo, en el mejor de los casos. El maestro especial debería estar entrenado más en pensar e implementar respuestas desde lo pedagógico-didáctico (por ej. producir adaptaciones curriculares) que en diagnosticar y pronosticar déficits (Luz, 1996).

Nos preguntamos ahora: ¿qué debería contemplar esta formación para dar respuesta a las demandas actuales?, ¿desde qué lógica curricular será necesario partir para presentar coherencia con los lineamientos vigentes en materia de educación inclusiva?, ¿cómo se plasman los supuestos del modelo social de discapacidad en estos programas?

Si la educación inclusiva no se concibe como un modelo o meta a donde llegar, sino como un proceso de construcción social, en el cual las escuelas van ampliando cada vez más sus posibilidades para incluir a los niños con discapacidad o dificultad en los aprendizajes, a todos los *docentes* comprometidos con esta tarea les exige desarrollar la capacidad de abandonar toda rigidez, y requiere una reformulación importante en aspectos relacionados tanto con la teoría como con la práctica profesional, en todos los estamentos de su formación docente.

Para lograr este objetivo es necesario, en primer lugar, que reconozcamos el derecho de las personas con discapacidad a la educación, para luego asegurar un sistema de educación inclusivo, en todos los niveles y a lo largo de toda la vida.

Figura 1. Distribución de disciplinas en la Formación de Profesorados en Educación Especial.



Tradicionalmente se reconocen en la formación de docentes para la educación especial una serie de tensiones, derivadas de los diferentes paradigmas de formación y de los cambios en los contextos en que esa formación tiene lugar.

Casado Muñoz y Lezcano Barbero (2012) reconocen por lo menos tres tipos contrastantes en que se plasma esa tensión en las modalidades de formación:

- Doble formación, general y especial o formación única especial
- Formación categórica vs. formación no categórica.
- Especialización por áreas o especialización por etapas o niveles. Nosotros podríamos agregar, además: formación de grado o de postgrado.

Podemos considerar que la mayoría de estos pares contradictorios tienen vinculación a veces necesaria entre sí. De igual manera podríamos consi-

derar que un tipo de formación similar se hace necesaria para los docentes de los niveles.

Entendemos que la categoría principal a considerar es la segunda, es decir si se piensa la formación según las categorías médicas (maestros para alumnos con discapacidad auditiva, visual motora, etc.), que nos remite a la tradicional división de las escuelas según la patología, basada en la creencia de que cada una de ellas requiere de un currículo especial, no pasible de ser compartido con otras. Esta consideración esencialista de las discapacidades de los alumnos (es decir, suponer que la patología define la «esencia» de la persona), ha sido suficientemente estudiada y responde al modelo decimonónico, fundante de la educación especial, de base médico biologicista descrito más arriba, sustentado en teorías conductistas del aprendizaje y en propuestas homogeneizadoras no solo por las patologías sino también por la gravedad de sus signos, detectables mediante la aplicación de un sinnúmero de pruebas de clasificación y selección de los individuos.

Se advierten, así, al menos dos claras consecuencias: ignorar a los sujetos, tanto alumnos como docentes, y la aplicación ciega de técnicas. La formación por patologías ha devenido en «especialización», es decir la generación de dispositivos médicos y pedagógicos, en el sentido foucaultiano, que son a la vez concedores de estrategias y técnicas propias de su especialidad y grupos de poder en la administración de esos saberes.

Por otra parte, parecería ser que su par opuesto, es decir la formación no categórica, que devendría por consiguiente en una generalista, o por lo menos no tan especializada, tampoco es una solución que sirva para todos los casos, aunque sí lo haga probablemente para la mayoría, sin embargo algunos alumnos seguramente necesitarán apoyos más específicos y adaptados, que requieren conocimientos más especializados.

La consecución de políticas de inclusión educativa, basadas en los derechos de los estudiantes ha puesto de manifiesto que los docentes de educación especial deben contar con los conocimientos y competencias con que cuentan todos los maestros de los niveles, y sin embargo requieren además un plus de formación que hace a las nuevas competencias que se requieren en las escuelas inclusivas. Estas no tienen tanto que ver con algún tipo de especialización, sino con ciertas capacidades para

poder trabajar junto a los maestros de nivel, en las escuelas regulares. La prolongación de la formación para la especialización demandaría la realización de postgrados específicos. Además, requiere otro tipo de especialización, la que se refiere a las mayores exigencias con que se encuentran los maestros integradores que deben trabajar con estudiantes que cursan el nivel secundario o superior: que requiere no solo conocimientos sobre las barreras y cómo superarlas, sino también los que son de tipo disciplinar y específico, que seguramente no han recibido en su formación previa.

Como podrá advertirse por este breve resumen, no es dable suponer que hay un solo tipo de formación que abarque todas las necesidades que deberían ser cubiertas por esos docentes. Por esta razón, y teniendo en cuenta las recomendaciones de Orealc- Unesco (2004), consideramos que las propuestas de formación de maestros deberían tener varios niveles que intenten responder a las variadas necesidades y barreras que deberán resolver.

En primer lugar, una formación general para todos los maestros y profesores del sistema educativo, que permita abordar la formación desde una perspectiva de todo el sistema educativo. Esta debería abarcar los fundamentos filosóficos, legales y pedagógicos de la inclusión, una visión sobre las diferentes barreras que aparecen a la hora de incluir, y estrategias pedagógicas que permitan superarlas. La formación en el caso de los maestros de nivel debería centrarse en principios de la educación especial, de los derechos humanos, especialmente de los derechos de los alumnos con discapacidad, y desde el punto de vista didáctico en la superación o morigeración de las barreras que pudieran obstaculizar los aprendizajes y la socialización.

Recuperamos en este momento el análisis realizado en el trabajo «Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”» (Echeita Serrionandia, 2008) donde se señala que el punto de partida para la formación de profesores inclusivos es un núcleo de creencias y valores sobre la enseñanza y el aprendizaje relacionados con tres áreas básicas:

1. *Responsabilidad personal* sobre los aprendices: todos los alumnos en una clase son responsabilidad del profesor.

2. *Trabajar con otros*: la colaboración y el trabajo en equipo son esenciales para el trabajo que todos los profesores deben desarrollar.
3. *Desarrollo profesional personal*: la enseñanza es una actividad de aprendizaje constante y el profesorado debe tomar la responsabilidad de su formación permanente, a lo largo de su vida profesional. Se ha avanzado una primera aproximación al primero de estos elementos nucleares: *todos los alumnos en una clase son responsabilidad del profesor*. Para este elemento se han planteado las siguientes áreas de competencia:
 - a. Valorar la diversidad del alumnado.
 - b. Métodos de enseñanza eficaces para todos en grupos de alumnos heterogéneos.
 - c. Promover el aprendizaje académico y el desarrollo social de todo el alumnado.

En cuanto a la formación de los docentes de educación especial también debería dar comienzo por una formación generalista, fuertemente orientada para generarles competencias que les permita trabajar junto a los docentes de los niveles, apropiarse de herramientas culturales que les sirvan para eliminar barreras específicas de comunicación (lengua de señas, braille, conocimientos sobre nuevas tecnologías, trabajo en redes en la escuela y la comunidad, trabajo con las familias, etcétera).

Un tercer esquema de formación con niveles crecientes de especialización que permitan ahondar tanto en las características de los sujetos como en las particularidades de los contextos. Debería estructurarse a partir de trayectorias individualizadas de formación de los profesionales que les permita una progresiva especialización. Estos profesionales actuarán en aquellos casos que no pudieran resolverse con los recursos habituales de las escuelas comunes y especiales, tanto en el trabajo en el aula como en consultorías. Los dos primeros niveles deberían brindarse en los centros de formación del profesorado común y especial, y el último en universidades, centros de investigación, etcétera. El aprovechamiento de esta formación debería incluir modificaciones sistémicas que reconozcan en las condiciones de trabajo y los salarios los años de formación.

Es pertinente la reflexión de Carlos Skliar acerca de la capacitación y la formación docente:

La noción del *no-conocimiento*, esa expresión de «no sé», no debería ser considerada en términos de ignorancia sino, más bien, como el punto de partida necesario para la asunción de la responsabilidad, para la toma de decisiones y, más importante todavía para que el acontecimiento tome lugar, allí donde no había lugar para el acontecimiento (Skliar, 2007) [el destacado es del original].

Es decir, deberíamos poder recuperar los conocimientos elaborados durante muchas décadas por la educación especial, y por sobre todo potenciar la agentividad de los docentes, recuperando la valorización de sus saberes y su capacidad de decisión, en los marcos de un trabajo en equipo, y recuperar también los resultados de muchas experiencias exitosas, llevadas adelante por maestros sensibles y comprometidos, que han enfrentado muchos obstáculos y no han bajado los brazos ante ellos.

Nos compromete trabajar desde este punto de partida, el «no sé» de los maestros como indicador de que sumen su responsabilidad, y brindarles los elementos necesarios para hacerlo.

EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN EN LA UNLU CONSIDERANDO LOS ENFOQUES ACTUALES

Desde la cátedra del Seminario de Pedagogía Especial, de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLU) se han desarrollado dos propuestas formativas tomando las consideraciones expuestas en este trabajo.

La primera se implementó durante el primer cuatrimestre del año 2015, en el marco del Componente II del Programa Nacional de Formación Permanente. Dicha cátedra realizó un curso de capacitación dirigido a docentes del nivel inicial, «Los derechos de todos, la propuesta curricular y los niños con discapacidad», siendo sus propósitos generales:

- Promover el debate de la educación en el nivel inicial de niños con discapacidad como cuestión de derechos.
- Vincular los derechos de los niños con discapacidad con las propuestas del diseño curricular tomando como eje organizador las barreras de diferente tipo que aparecen en las instituciones educativas.
- Brindar herramientas conceptuales y prácticas a los docentes del nivel inicial para educar a niños con discapacidad sobre la base del diseño curricular y sus propuestas para el aula.

El programa se organizó a partir de cuatro módulos, tomando como eje vertebrador a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, los derechos que allí se señalan y las barreras que aparecen en el entorno obstaculizando el cumplimiento de los mismos.

En el primer módulo, de carácter introductorio, entre algunos de los contenidos figuran los fundamentos filosóficos y epistemológicos de la inclusión, la evolución del concepto de discapacidad, y el impacto de la aplicación de la Convención en la implementación de políticas educativas inclusivas. La lógica empleada en el resto de los módulos, como se ha dicho, está en relación con los derechos, las barreras y los apoyos.

En el módulo 2 se aborda el derecho a la accesibilidad. Se desarrollan temas referidos a las barreras de accesibilidad más frecuentes en las personas con discapacidad, visual, motriz. Promoción de la accesibilidad: ayudas técnicas o tecnologías de apoyo en niños sordos, ciegos y motores. Configuraciones de apoyo en función de las barreras de accesibilidad y las trayectorias educativas integrales de cada alumno.

El módulo 3, a partir del derecho a la comunicación y las prácticas del lenguaje, permitió trabajar conceptualizaciones en torno a las barreras en la comunicación más frecuentes en las personas con discapacidad intelectual, motriz, visual, auditiva y trastorno del espectro autista. Configuraciones de apoyo en función de las barreras y de las trayectorias educativas integrales de cada alumno. Otros modos de comunicación: métodos alternativos y aumentativos de comunicación en niños con discapacidad múltiple, motriz. Características, posibilidades y limitaciones de la implementación de estas estrategias en el nivel inicial. El debate psicolingüístico. Particularidades de esta lengua. La lengua de señas. El

braille como código en la lectoescritura de las personas con discapacidad visual o baja visión. Características y usos. Alfabetización en braille. Orientación y movilidad y su relación con la comunicación y el acceso a la lengua escrita.

En el último módulo, referido al derecho a la construcción y el ejercicio de la autonomía, se toman, entre otros, contenidos referidos a las dimensiones de la autonomía: autodeterminación, autonomía/control personal, metas y valores personales, elecciones. Conocimiento, confianza y seguridad en las propias capacidades, experimentar las propias fortalezas y debilidades: alimentación, necesidades fisiológicas, vestido, aseo, cuidado personal.

La otra experiencia está referida al programa de estudio de dicho seminario en el presente ciclo lectivo, el que también se organizó con la lógica planteada anteriormente:

[se pone] énfasis en los derechos de las personas con discapacidad antes que en la patología, lo que implica un marcado corrimiento y ruptura con los modelos médicos y segregacionistas propios de una etapa superada de la Educación Especial. Desde este enfoque se considera que la discapacidad es la resultante de la interacción entre las condiciones de insuficiencia de las personas y las barreras y recursos que ofrecen los contextos para superarlas; rompiendo así con la visión tradicional esencialista y medicalizada (Fundamentos del Programa de la asignatura Seminario de Pedagogía Especial).

En esta propuesta, considerando que difieren los destinatarios para quienes está pensada, se amplían los derechos analizados incluyendo entre otros: derecho a la educación (Convención, Art. 24); derecho a la igualdad y no discriminación (Convención, Art. 5), a la autonomía, la vida adulta y en familia (Arts. 12 a 23); derecho al acceso (Convención, Art. 9): barreras a la accesibilidad edilicia (ejemplos: personas con discapacidad neuromotora y visual); derecho a la libertad de expresión y de opinión y acceso a la información (Convención, Art. 21); derecho al trabajo (Convención, Art. 27): formación profesional, inserción y seguimiento de la empleabilidad, los que habilitaron el trabajo sobre diferentes contenidos.

ALGUNAS CONCLUSIONES

A partir de las experiencias descriptas podemos inferir algunas consideraciones, contemplando que los resultados fueron muy satisfactorios. De su evaluación surge la necesidad de:

- Empoderar a los docentes de los saberes y competencias propios de su formación inicial que los habilite para desempeñar su rol docente con los alumnos que presentan necesidades educativas derivadas de discapacidad. Es fundamental que el docente de los niveles recupere los saberes y experiencia pedagógica que posee, para resignificarlos y ponerlos al servicio de todos y cada uno de sus alumnos, posean estos o no discapacidad.
- Reconocer a las personas en situación de discapacidad como sujetos de derecho, basándonos principalmente en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Capacitar a todos los docentes, especialmente a los de la educación común en los principios, filosofía y prácticas de la educación inclusiva y la valoración de la diversidad como condición inherente a todas las personas.
- Diseñar estrategias metodológicas ancladas en la práctica y en sus experiencias áulicas habituales.
- Reflexionar y poner el acento en las barreras que ofrece el entorno, desplazando de la escena las «imposibilidades» que plantearían las distintas deficiencias.
- Profundizar en conceptos como configuraciones de apoyo, aprendizajes equivalentes o trayectoria educativas individualizadas y flexibles, que son elementos esenciales para comprender los caminos de la educación inclusiva, en los marcos del trabajo cooperativo e interdisciplinario, serán requisitos imprescindibles.
- Una de las dificultades que se presentaron reside en la escasa bibliografía disponible que responda a esta propuesta pedagógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M.
1996 «La mejora de la escuela mediante el perfeccionamiento del maestro», en *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*, Unesco/Narcea, Madrid.
- Casado Muñoz, R. y Lezcano Barbero, F.
2012 *Educación en la escuela inclusiva. Formación del profesorado y perspectivas de futuro*, Magisterio del Río de la Plata/Lumen, Buenos Aires.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Argentina)
2013 «8º Período de sesiones. Evaluación sobre Argentina. Informe alternativo situación de la discapacidad en Argentina 2008-2012», Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación (Provincia de Buenos Aires)
2017 *Diseños curriculares. Carrera de formación docente en educación especial en la Provincia de Buenos Aires*. Disponible en: <<http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/uperior/default.cfm>>.
- Echeita Sarrionandia, G.
2008 «Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”», en *Reice-Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [en línea], vol. 6, nº 2, pp. 9-18.
- Instituto Nacional de Formación Docente (Argentina)
2009 «Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Especial», Buenos Aires.
- Luz, M.A. y Salgueiro, M.A.
1996 «Estudio sobre la formación docente para regímenes especiales y orientaciones (educación especial, de adultos, artística y de aborígenes; orientaciones rural y urbano marginal)», vol. II: «La formación docente

en educación especial», Ministerio de Cultura y Educación, Programa de Organización Pedagógica de la Formación Docente.

Molina, S.

1987 «Formación básica y educación especial del profesorado de EGB», en A. Vega *et al.*, *Pedagogía terapéutica: universidad y educación especial*, Diputación Floral de Guipúzcoa, San Sebastián.

ONU

1983 *Programa de acción mundial para los impedidos*.

Orealc-Unesco

2004 *Temario abierto sobre educación inclusiva*, Orealc-Unesco, Santiago de Chile.

Ortiz González, M.C.

2000 «Hacia una educación inclusiva. La educación especial: ayer, hoy y mañana», en *Revista Siglo Cero*, n° 187, vol. 31, pp. 5-11.

Ruiz Diaz, M.E.

1996 *Proyecto docente*, Universidad de Valladolid, inédito.

Salgueiro, M.A.

1996 «Estudio sobre la formación docente para regímenes especiales y orientaciones», Ministerio de Cultura y Educación (Argentina), Buenos Aires.

Skliar, C.

2007 *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*, Novedades Educativas, Buenos Aires.

INVESTIGAR «ENTRE LENGUAS». SOBRE LA EXPERIENCIA DE INDAGACIÓN EN CONTEXTOS DE FORMACIÓN BILINGÜES LSA-ESPAÑOL

Sonia Luquez, Carina Muñoz y Marina Chaves

RESUMEN: Este trabajo presenta algunos resultados parciales del proyecto de investigación «Aprendizaje de lectura y escritura en la comunidad sorda. Un estudio descriptivo en situaciones de la escuela de sordos y la universidad», radicado en la Facultad de Ciencias de la Educación y realizado en colaboración con la Facultad de Trabajo Social (ambas unidades académicas de UNER).¹ Dicho estudio se propuso explorar las prácticas de lectura y escritura de sujetos sordos adultos, jóvenes y niños en contextos académicos y escolarizados, con un interés particular en describir las condiciones de accesibilidad a las prácticas académicas de lectura y escritura. En el presente trabajo quisiéramos argumentar la complejidad del abordaje de los procesos de apropiación de la lectura y la escritura de los sordos reconstruyendo las decisiones teórico-metodológicas y presentar algunas líneas en la producción de resultados de la indagación aún en curso.

PALABRAS CLAVE: prácticas de lectura y escritura, bilingüismo, sordos, subjetividad, integración

INTRODUCCIÓN

Indagar los procesos de apropiación de la lectura y la escritura de los sordos implicó, en nuestra experiencia, revisar el abordaje diseñado inicialmente. En esta presentación referiremos los puntos de partida de la investigación y presentaremos algunas de las decisiones teórico-metodológicas que fuimos tomando. Finalmente, resumiremos algunos resultados del análisis en curso.

El estudio, que diseñamos con un carácter exploratorio, se propuso describir las prácticas de lectura y escritura de dos grupos de sujetos sordos: adultos que estudian carreras en ámbitos universitarios y niños y jóvenes sordos que cursan su escolaridad en la Escuela Integral N° 7 «Edith Fitzgerald» de la ciudad de Paraná, Entre Ríos (desde ahora Escuela de sordos). Esta distinción, entre niños, jóvenes y adultos, no persiguió una intención comparativa estricta, más bien tomaba en cuenta el conocimiento ya producido en el campo de los estudios sobre la apropiación de las prácticas de lectura y escritura, que indican la especificidad de la *adquisición de dichas prácticas* según se trate de «alfabetización inicial» o «alfabetización académica» y respecto de los contextos de educación inicial-primaria o universitaria.

Nuestra intención era indagar situaciones de lectura y escritura en contextos bilingües (español-lengua de señas argentina) escolarizados

1. PID 3157. Directora Mg. Sonia Luquez, codirectora Dra. Carina Muñoz. Secretaría de Ciencia y Técnica UNER.

y académicos, para reconocer las dificultades y logros en el acceso a la lectura y la escritura del español. Esto es, describir esas prácticas, caracterizarlas en su especificidad y reconocer las experiencias de acceso a la lectura, la escritura y a la cultura escrita en los sujetos sordos.

En el documento del proyecto, planificamos un trabajo de campo en torno a dos grupos de sujetos: (a) Sordos adultos usuarios habituales y «expertos» de la lengua de señas argentina (LSA) que enfrentan prácticas complejas de lectura y escritura en español en ámbitos académicos universitarios; y (b) Sordos en edad escolar (niños y adolescentes) que participan del proyecto bilingüe de la Escuela de sordos y que realizan, al mismo tiempo, una inmersión en la LSA y en la cultura escrita en español.

Desde nuestras apreciaciones iniciales estos dos grupos presentaban contrastes interesantes de indagar entre el dominio de la LSA, las experiencias de escolarización y el abordaje de la lectura y la escritura en español. Al mismo tiempo, y con las diferencias señaladas, ambos grupos debían resolver relaciones entre LSA y español escrito para construir sentido, comprender lo que leen y escribir más convencionalmente.

En relación con las técnicas, imaginamos en principio un diseño relativamente sencillo: observar situaciones de prácticas escolarizadas – seleccionadas mediante estudio preliminar– y entrevistar a los participantes, utilizando intérpretes (para la traducción LSA-español hablado) y videograbaciones como soporte de registro.

Desde el inicio nos planteamos una investigación *con* la comunidad sorda y *no sobre* ella, por varias razones. Primera, nuestro objeto de estudio coincide con una preocupación de dicha comunidad sobre la que aún falta mucho por estudiar y, por lo tanto, resulta clave incluir esa interlocución activamente. En segundo lugar, en coherencia con la desnaturalización de las relaciones entre discapacidad y déficit, problematizamos las relaciones (naturalizadas en muchas ocasiones) entre sordera y alfabetización para estudiar los procesos de apropiación de los sordos en los contextos escolares. Finalmente, y por cierto, la perspectiva de derechos e inclusión social implica necesariamente también una perspectiva de la subjetividad que resista la objetualización cosificadora.

El modo en que fuimos construyendo el diseño buscó responder a tales principios y a continuación los explicitaremos relatando algunas de las decisiones metodológicas asumidas. Sintetizaremos dos en particular:

1. Los integrantes del equipo de investigación hicimos un curso de formación en LSA con un profesor sordo.
2. Tomamos la decisión de no videgrabar, al menos inicialmente, las situaciones del trabajo de campo.

1. Excepto una integrante del equipo inicial que es intérprete y usuaria experta de la LSA, las demás no sabíamos lengua de señas. Decidimos entonces realizar un curso con un profesor y referente sordo de la Tecnicatura Universitaria de Intérpretes LSA-Español (FTS-UNER).

La aproximación al aprendizaje de la LSA con un profesor sordo nos permitió una experiencia vivencial de los intercambios LSA-español hablado y, en particular, un acercamiento reflexivo desde el punto de vista del académico oyente que intenta aprender la lengua de señas. Fueron instancias valiosas que dieron inicio a reflexiones teóricas acerca del bilingüismo, de las diferencias de las gramáticas de la LSA y el español, así como sobre la situación comunicativa específica. Al mismo tiempo, nuestro tránsito como aprendices de la LSA nos permitió pensar que las noveles, debutantes, éramos nosotras en relación con el dominio de la LSA y la cultura sorda.

Durante el trabajo de campo con un grupo de jóvenes de la Escuela de sordos pudimos constatar también el valor heurístico para la investigación de este posicionamiento como usuarias noveles de la LSA. La figura del usuario novel de una lengua, así como la del escritor «debutante», remiten a los procesos de apropiación de ciertas prácticas y permiten una definición positiva de la situación (a diferencia de una definición centrada exclusivamente en la oposición experto-inexperto). Este posicionamiento que asumimos como investigadoras permitió que durante los intercambios en el contexto bilingüe se construya una suerte de equiparación entre sordos señantes expertos y escritores debutantes, por un lado, e investigadoras escritoras expertas y señantes debutantes, por otro.

2. En principio, habíamos considerado la posibilidad de videografiar las situaciones en la Escuela de sordos, pero luego nos planteamos que la presencia de una cámara y su operador podía ser disruptiva. Dicho registro podía reemplazarse por la presencia de más de un observador.

Reconstruyendo las decisiones, podemos decir que necesitábamos producir información sobre las prácticas de lectura y escritura en un contexto bilingüe, lo que requiere simultáneamente registrar la producción de lecturas en LSA a partir de un texto fuente en español o en LSA, la producción de textos escritos en español y las reflexiones que acompañan tales producciones para reconstruir los problemas que se iban planteando, así como los razonamientos para resolverlos, elucidarlos. Para todo esto la videografía (de una o dos cámaras fijas) aparece como insuficiente y optamos por diversos modos de registro en la línea de la observación participante.

Estas decisiones, que solo en apariencia remiten a dificultades, generaron una experiencia de investigación diferente para nuestro equipo. El desafío en la producción de los resultados es reflexionar nuestra propia experiencia de investigación y sus consecuencias para el estudio de la lectura, la escritura y la alfabetización si las pensamos, como es el caso de las prácticas que estudiamos en nuestra indagación, en ese espacio «entre» sujetos, experiencias, culturas.

INVESTIGAR «ENTRE LENGUAS»

A continuación, relatamos brevemente dos situaciones del trabajo de campo, una en la Escuela de sordos y otra en el ámbito de la universidad, con el propósito de explicitar la experiencia de investigación referida.

En la Escuela de sordos, comenzamos con reuniones grupales, plenarios, con todo el equipo docente, con el propósito de presentar la propuesta y acordar criterios para las observaciones en las clases. En uno de los primeros encuentros, las docentes narran que un grupo de tres o cuatro jovencitas acaban de plantear al equipo directivo con mucho énfasis que ellas «quieren aprender a escribir muy bien», además se quejaban del uso del video como método didáctico recurrente: «no somos bobas», decían, «pero no aprendemos nada».

A propósito de la demanda de las alumnas, el equipo docente entendió que había que hacer algo, y decidieron crear un espacio específico para trabajar escritura con ellas. Las investigadoras, a su vez, pedimos incorporarnos a ese espacio para el relevamiento de las situaciones porque pensábamos que de antemano había una situación inmejorable en torno al «deseo de aprender a escribir bien». No nos equivocamos en eso; sin embargo, la clase sería muy reducida: cuatro alumnas y la maestra bilingüe –hablante del español y señante– y dos investigadoras.

La maestra, cuyo papel fue clave, señalaba para las alumnas y traducía al español para nosotras, simultáneamente. Nosotras nos obligábamos a señalar todo lo que podíamos y preguntábamos lo que no entendíamos. De ese modo, se ponían en acto las dificultades que teníamos, lo que incluso provocaba risas y chistes en muchas ocasiones. Este punto fue clave para transformar la intrusión de dos adultas extrañas en el grupo en un intercambio más o menos simétrico: las mismas inhibiciones que tenían las alumnas para la expresión escrita aparecían en las investigadoras para señalar y comprender LSA.

Las clases eran preparadas por la maestra a cargo sin intervención de las investigadoras. Ella organizaba situaciones de escritura con distintos recursos, incluyendo el video. Una de ellas, a partir de una película con un título sugestivo, *Amar te duele*,² que habían visto fuera de la clase; las actividades consistieron en reconstruir los argumentos en LSA reflexionando sobre las palabras y revisando las imágenes; finalmente, debían escribir.

La escritura fue resistida. Al mismo tiempo, se logra algo inesperado: un intercambio muy interesante entre todas las participantes, problematizando las relaciones entre LSA y español. La situación comunicativa del grupo, incluyéndonos, se transformó progresivamente; comenzó a fluir en intercambios desordenados, pero con un interés genuino por comprender al otro, o darse a entender. Lo central no era la tarea escolar en sí misma o la demanda de evaluación, sino el hecho comunicativo a propósito de aprender algo que se desea. La situación comunicativa se confi-

2. *Amar te duele* (2002), México, director Fernando Sariñana, duración 105 minutos.

guro en términos de una interacción multidireccional a propósito de las relaciones entre distintas lenguas y aparecían cada vez más reflexiones metateóricas sobre ambas lenguas, así como sobre la escritura y sobre las dificultades.

En el contexto de la universidad, participamos de las instancias de trabajo de un equipo de investigación que se propone estudiar la historia de la LSA y la comunidad sorda en clave cartográfica y desde la perspectiva de la historia oral. Este equipo –conformado por oyentes y sordos, algunos de ellos, intérpretes LSA– discutía un texto en español producido por dos investigadoras oyentes, una señante y otra no, sobre aspectos teórico metodológicos de la entrevista, para iniciar el trabajo de campo.

En este contexto la observación fue más o menos convencional, en el sentido de que éramos investigadoras observando en un equipo de investigación, también explicitamos la condición de aprendices de LSA para los participantes que no nos conocían aún (en su mayoría sí).

En este caso, aparecieron otros problemas: el más importante tenía que ver con una palabra. El documento fuente sostenía que las entrevistas a realizar –recordemos, entrevistas destinadas a reconstruir la historia de la LSA a partir de historias de vida– retomaban la tradición teórica de la historia oral, como perspectiva a adoptar. Una de las investigadoras sorda impugna el adjetivo «oral» desde las luchas por el reconocimiento de la LSA y de la cultura en la comunidad sorda, precisamente.

Acuñamos la expresión «investigar entre lenguas» en un esfuerzo por sintetizar nuestra experiencia con esta investigación.

¿A qué remite ese «investigar entre lenguas»? Inicialmente a contextos bilingües para los intercambios, pero esta descripción resulta insuficiente si no la ampliamos refiriendo otros aspectos implicados. En primer lugar, y como pudimos constatar en nuestra experiencia, resulta necesario considerar que es una situación en la que participan sordos y oyentes, y en la que las lenguas tienen posiciones dominantes y subordinadas que hay que problematizar, ya que configuran de manera particular las posiciones enunciativas y la situación comunicativa. En el caso de la LSA y el español fue central producir un desplazamiento sobre la relación L1 y L2 que en general organiza los intercambios en contextos educativos bilingües puesto que permitió trabajar sobre un espacio producido por el contacto

entre usuarios de diversas lenguas, lo que implica complejos fenómenos de traducción e interpretación.

Un resultado interesante (y en principio inesperado) en este plano se produjo en la situación de la Escuela de sordos a raíz de asumir como investigadoras nuestra condición novel, debutante respecto del uso de la LSA. Quiénes son los noveles y los debutantes y quiénes los expertos con relación a qué lengua y a qué prácticas posibilitó que las instancias fueran una conversación grupal, más cercana a la observación participante: preguntábamos, interveníamos y solicitábamos intervenciones entre nosotras, a la maestra, a las alumnas, y ellas entre sí, ellas a nosotras, registrándose una comunicación multidireccional en torno a la «lengua segunda» de cada uno de las co-presentes, estableciendo diferencias entre español oral y escrito, y sobre las variantes del español argentino, mexicano, el inglés castellanizado, etc. Es decir, se configuró como espacio de interacción multidireccional, a propósito de las relaciones entre distintas lenguas. En ese contexto aparecían cada vez más reflexiones metateóricas sobre ambas lenguas, así como sobre la escritura, sobre las dificultades de traducción e interpretación. Podríamos decir que logramos «construir un metalenguaje para hablar sobre el lenguaje convertido ahora en objeto» (Ferreiro, 2001: 85).

Justamente, la traducción e interpretación, en particular del español escrito a LSA, aparece como una dificultad recurrente en situaciones escolarizadas y/o de formato académico. Una de las dificultades consiste en palabras o expresiones en español que no tienen seña, y una variante particular de esta situación se presenta con las expresiones en español (escrito u oral) que remiten a conceptualizaciones y campos de conocimiento.

En ambos casos podríamos decir que se presenta el problema de la comprensión y de la traducción (señas y palabras) pero que al mismo tiempo imbrica de manera singular una definición conceptual y una posición ético política (en términos de cómo esa traducción/interpretación construye sentido en esta situación comunicativa). Es decir, la LSA es la lengua de una «minoría cultural», y como muchas de estas la comunidad sorda ha experimentado (y experimenta aún) una larga historia de estigmatización y exclusión. Además, la LSA es ágrafa, es decir, no se escribe. Por todo esto, en relación con las situaciones descriptas, si el problema

de traducción es definido como la «falta de seña» se produce como efecto que la LSA aparece como lengua minoritaria y los sordos como hablantes de una lengua subalterna.

Sin embargo, nuestros intercambios con referentes sordos, como en el caso de la expresión «historia oral», permiten argumentar que el español escrito también puede mostrarse insuficiente, incluso en una de sus versiones más valoradas y legitimadas, esto es, ciertos discursos de campos disciplinares con importante tradición en los ámbitos académicos.

Coincidimos con Ferreiro cuando sostiene:

Está claro que muy pocas veces es posible una traducción «término a término», y que la traducción, [...], engendra sus propios espacios de incommuniación (porque las diferencias lingüísticas están íntimamente ligadas a las diferencias culturales). Los malentendidos existen, tanto como la posibilidad de traducción. Es esa duplicidad la que me interesa, porque me parece que las dificultades lingüísticas ejemplifican de manera ejemplar similares dificultades culturales, en general (2001: 86).

Uno de los aprendizajes de nuestra experiencia de investigar entre lenguas podría formularse así: problematizar la subalternidad es una tarea que los investigadores no podemos eludir. En nuestro equipo hemos vivido lo valioso de correrse de un cierto tipo de relación en la producción de conocimientos y de resultados de investigación. Al mismo tiempo, pudimos revalorizar lo que se produce al situarse como observador participante atento, justamente, a esa relación de implicación.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN DE LOS SORDOS Y LA ESCRITURA

En el caso de los sordos, la escritura en español aparece como un obstáculo en relación con las demandas de los contextos escolarizados y los objetivos de la alfabetización (inicial o académica). En este sentido las perspectivas sobre la accesibilidad han hecho aportes específicos en relación con los contextos lingüísticos y comunicacionales, indicando al respecto

que las dificultades no se resuelven con la presencia de los intérpretes (inoslayable, por cierto) y que en muchas ocasiones están ligadas a los formatos escolares y académicos y a sus resistencias para hacerse accesibles.

Ahora bien, la tradición construida en la educación de los sordos enlaza la escritura de palabras en español con los métodos oralistas y en esa dimensión rehabilitadora plantea estrategias para el dominio de la lengua oficial (el español) como requisito y vía para la alfabetización de los sordos. Estas perspectivas van siendo abandonadas por las escuelas de sordos y los proyectos educativos bilingües enfatizan el lugar e ineludible de la LSA como lengua de la comunicación y la educación de los sordos. ¿Qué sucede entonces con el español escrito?

Sabemos, hace tiempo ya, que la escritura como medio para el registro-copia o considerada en clave de producción escrita y procesos de escritura remite a prácticas del lenguaje diferentes, y que una lengua no es la misma cuando se habla o cuando se escribe (Sampson, 1997; Blanche-Benveniste, 2002).

El desafío es producir acercamientos a la escritura como práctica social tomando en consideración otros vínculos entre lenguas, escritura y alfabetización que pongan en valor las luchas de la comunidad sorda por el reconocimiento de su lengua y su cultura. En este sentido, creemos que nuestra indagación aporta referencias valiosas respecto de los contextos educativos bilingües de la escuela de sordos y de las instancias académicas universitarias donde trabajan conjuntamente sordos y oyentes.

En términos de las políticas educativas en clave de inclusión, resulta interesante reflexionar críticamente sobre el concepto de integración en la situación singular de los sordos. Advierte Peluso Crespi que la integración entendida «en términos de que el diferente y minoritario debe integrarse a la mayoría», implica que «los sordos necesitarían, para su mejor integración, aprender el español, lengua de la mayoría». Y continúa:

Si se reconocen y aceptan las diferencias lingüísticas, se acepta entonces la necesidad de que los sordos sean educados en un bilingüismo según el cual la LSU es su lengua natural y primera y el español es la lengua segunda, imprescindible para su desarrollo en el marco de una comunidad que

tiene a esta última como lengua de la mayoría. De esta forma, en lugar de intentar la integración de los sordos en el sentido de su asimilación a lo oyente, se debería luchar por la equiparación de sus derechos y deberes en el marco de una sociedad que garantice a todos el pleno acceso a sus instituciones. Así, en lugar de integrar (en el sentido que se piensa este concepto desde algunos sectores educativos) a los sordos habría que garantizarles la accesibilidad para que elijan los contextos a los que luego se quieran integrar (llenando este concepto de otras perspectivas, básicamente el respeto por la diferencia) (Peluso Crespi, 2010: 265-266).

En coincidencia con estas apreciaciones quisiéramos plantear que garantizar la accesibilidad (en clave del derecho a la educación de los sordos en su propia lengua) supone asumir que las lenguas no salen indemnes del contacto con otras y que los procesos de apropiación de los sujetos también las transforman. Justamente, nuestra investigación se propone describir esos usos y reconstrucciones, producidos en las complejas relaciones entre lenguas, escritura y procesos de apropiación en contextos de formación bilingües LSA-español.

La producción de resultados de la indagación, que retoma las problematizaciones aquí sintetizadas, se organiza sobre los referentes analíticos que enunciamos a continuación.

La reconstrucción de la noción de bilingüismo en clave de la categoría «entre lenguas». En esta línea, focalizar aspectos de las situaciones comunicativas, de las reflexiones metalingüísticas y de las posiciones de los sujetos (expertos y debutantes en relación con las lenguas y las prácticas) en los contextos educativos bilingües LSA-español.

Las experiencias de los sordos como lectores y escritores entre lenguas. Describir lo común y lo singular de esas experiencias subjetivas en relación con la lectura y la escritura y señalar un conjunto de reflexiones sobre las prácticas alfabetizadoras: qué implica estar alfabetizado, las vinculaciones entre escritura, oralismo y escolarización. Los acercamientos contruidos para leer (en clave de construcción de sentido, interpretación, traducción) y para comunicar por escrito (usos del estilo sordo, funciones de la videograbación en LSA, los límites para escribir en español convencionalmente).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanche-Benveniste, C.
2002 «La escritura irreductible a un código», en Ferreiro, E. (comp.), *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*, Gedisa, Barcelona.
- Bourdieu, P.
2010 [1980] *El sentido práctico*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- Ferreiro, E.
2001 «Diversidad y proceso de alfabetización. De la celebración a la toma de conciencia», en *id.*, *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Massone, M.I.
2010 «Las comunidades sordas y sus lenguas: desde los márgenes hacia la visibilización», en *Cuadernos del Inadi*, n° 2.
- Muñoz, C.
2017 «Una cartografía sobre integración en educación. Estudio exploratorio sobre experiencias de integración en escuelas públicas de la provincia de Entre Ríos», en *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 7, n° 7, pp. 110-126.
- Peluso Crespi, L.
2010 *Sordos y Oyentes en un liceo común*, Psicolibros Universitario, Montevideo
2015 «Traducción entre español escrito y lengua de señas uruguaya videograbada: un nuevo desafío», en *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, vol. 35, n° 2, especial, julio-diciembre, pp. 479-504.
- Rosato, A.; Angelino, A. y Almeida, M.E.
2009 *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Sampson, G.
1997 *Sistemas de escritura*, Gedisa, Barcelona.

«ESTUDIANTES QUE REQUIEREN APOYO PARA SU INCLUSIÓN». REFERENTES NECESARIOS. UN DESAFÍO EN PROCESO

Stella Caniza de Páez y Cristina Noemí Miranda

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se refiere particularmente a las personas que ayudan a estudiantes con discapacidad y/o en situación de vulnerabilidad, para facilitar su inclusión educativa. Se considera que la función de estos Agentes de Apoyo es un desafío en proceso. También es necesario pensar, entonces, qué significan «integración» e «inclusión». Lejos de suponer que un concepto es superador del otro, podemos decir que avalamos la idea que sostiene pensar en escuelas inclusivas, para alumnos realmente integrados. Nos referimos a los apoyos necesarios para que los procesos de inclusión sean posibles en todos los contextos y a lo largo de toda la vida de las personas.

DESARROLLO

Los apoyos son un punto de llegada y también un punto de partida. Punto de llegada y de partida de un proceso vital, que se inicia con el nacimiento, para que cada persona con discapacidad y/o en situación de vulnerabilidad pueda llegar a ser un ciudadano que dirija su propia vida.

Hablar de quienes ayudan nos exige ampliar el concepto de apoyos. Estos actores se convierten en *referentes necesarios*: la familia nuclear

y ampliada, los amigos, vecinos, compañeros de aula, personas significativas para el estudiante, son los apoyos naturales disponibles para todos los humanos, por ser simplemente seres sociales. Sin embargo, las Personas con Discapacidad (PCD) o en situación de vulnerabilidad, pueden requerir apoyos sistemáticos cuyos protagonistas son los *agentes de apoyo*. Esta afirmación respeta el marco jurídico otorgado por la Convención sobre los Derechos de las PCD, que fuera ratificada en la República Argentina por la Ley N° 26378 (2008) y dada con jerarquía constitucional por la Ley N° 27044 (2014).

Este texto incluye información obtenida en indagaciones realizadas, respondiendo a demandas de distintas organizaciones y a textos formulados para diferentes presentaciones. Los que serán incluidos en las referencias.

Nos sostenemos para hablar de *apoyos* en el Art. 19 de la Convención, *Derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad*:

[...] b) Las personas con discapacidad tengan acceso a una variedad de servicios de asistencia domiciliaria, residencial y otros servicios de apoyo de la comunidad, incluida la asistencia personal que sea necesaria para facilitar su existencia y su inclusión en la comunidad y para evitar su aislamiento o separación de esta.

Asimismo, tendremos en cuenta el Art. 24, *Educación*:

- 1) Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. [...]
- 2) Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que: [...] d) Se preste el *apoyo* necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. [...]
- 5) Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y aprendizajes durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin los Estados Partes asegurarán los ajustes razonables para las personas con discapacidad.

La importancia de este primer Tratado de Derechos Humanos del siglo XXI que es la Convención hace que su texto original haya sido expresado en distintas versiones, de modo que sea accesible para la mayor parte de las personas. Por ejemplo: en palabras sencillas, vista por sus protagonistas, en historietas, en audiolibros, en lengua de señas, en pictogramas, en lectura fácil y formato accesible.

Es necesario seguir avanzando para analizar el cumplimiento del articulado y el espíritu de la Convención, particularmente referido a los apoyos que requieren o demandan los estudiantes con discapacidad. También es importante pensar en los *referentes necesarios* para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por diferentes razones.

La educación inclusiva ha recorrido tan largo proceso, que ha superado la base teórica inicial, sostenida únicamente en el concepto de integración escolar. Actualmente hay que poner el acento en los cambios institucionales y no solo en las características del estudiante, como era

de uso en épocas anteriores. Esta concepción respeta la redefinición de discapacidad, aceptada internacionalmente, en el sentido de analizar la situación personal de cada uno, considerando las barreras o facilitadores que su contexto dispone.

Es necesario reflexionar acerca de cuál es diferencia entre «integración» e «inclusión». Lejos de suponer que un concepto es superior del otro, podemos decir que avalamos la idea de pensar en escuelas inclusivas, para alumnos realmente integrados. Esto nos lleva a nuevas reflexiones sobre los términos.

Integración: Tradicionalmente hace referencia a la «normalización», en el sentido estadístico, es decir ser y estar como la mayoría; esto supone que «todos somos iguales», perdiéndose el valor de la diversidad, «por lo tanto, el sistema se propone pocos cambios o ninguno» (Valdez, 2017). Esto también ocurre con relación a las prácticas educativas, como son las formas de enseñar, evaluar, acreditar, promocionar y certificar estudios, actualmente en revisión (Consejo Federal de Educación, 2016). Con este criterio, el eje está puesto en la condición del estudiante; él mismo es quien debe adaptarse al contexto.

Inclusión: Basada en una perspectiva de derechos humanos, respeta el concepto de diversidad del estudiantado, poniendo la mirada en la singularidad, entendiendo que «todos somos diferentes». Esto significa un desafío, una transformación para ofrecer a cada uno los apoyos necesarios o demandados; entonces, será la institución educativa la que deba modificarse, reconociendo la interacción entre cada alumno, sus circunstancias, derechos, obligaciones y las facilidades o barreras que ofrezca el contexto.

Podemos mencionar la definición de «educación inclusiva» que da la Unesco: «Es una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje» (Unesco, 2008). Esto significa que el estudiante pueda participar realmente de todas y cada una de las actividades de su grupo, ejerciendo su derecho a contar con las configuraciones de apoyo que requiera.

De estas ideas se desprende la importancia de disponer de recursos humanos y materiales que constituyan apoyos para que los procesos de inclusión sean siempre posibles. Esto implica reconocer que la diversi-

dad humana incluye a todos los miembros de la comunidad educativa: personal de ejecución, de conducción, de supervisión; otros estudiantes y allegados. Es decir que se requiere un «cambio de mentalidad y valores que exceden la escuela y que interpelan a toda la sociedad» (Valdez, 2017).

Reiteramos que los apoyos, tanto naturales como sistemáticos, son un punto de llegada y también un punto de partida, que se inicia con el nacimiento, para que cada uno pueda llegar a ser un ciudadano que dirija su vida a lo largo de toda su existencia. El derecho cuyo ejercicio no se puede negar a nadie es el derecho a elegir, desde lo más simple de la cotidianidad, hasta las cuestiones más complejas, como por ejemplo la manera de estar incluido en el sistema educativo, a partir de decisiones personales o familiares, según corresponda. Esto implica atender y responder a las demandas singulares de cada uno o sus representantes cuando amerita, más allá de sus condiciones personales o su situación de vulnerabilidad.

La diversidad es un valor entre los humanos. Somos heterogéneos por definición y por variadas circunstancias. La única igualdad, lo único que debería ser homogéneo, en la población es la igualdad en *dignidad*, aunque esto aún no se haya logrado cabalmente. El reconocimiento de la heterogeneidad como valor, la singularidad de cada persona y las intervenciones, cualquiera sean, deben respetar este principio. Es fundamental garantizar como derecho inviolable el derecho a elegir en todas las etapas de la vida. Esto favorece que cada persona pueda ser autónoma, interdependiente en su comunidad, capaz de dirigir y gestionar su propia vida, más allá de la causa de su problemática.

Estudiantes que requieren apoyo para su inclusión: referentes necesarios

LA FAMILIA NUCLEAR O AMPLIADA Y OTROS ALLEGADOS

La autonomía nace en la cuna. La sostiene el agente materno, quien transmite al hijo sus valores y es artífice de un desarrollo armónico. Esto es así, para bebés convencionales como para los que tienen su desarrollo en

riesgo o directamente afectado. Por lo tanto, es la familia la que puede criar a sus hijos como dependientes o como autónomos, capaces de dirigir su propia vida o esperando que sea otro el que elige y/o decide «lo que es mejor para él/ella». Entonces, la familia y otros allegados son *referentes necesarios* para ofrecer los apoyos requeridos o demandados.

LOS PROFESIONALES DE LA SALUD Y DE LA EDUCACIÓN

Sabemos que las decisiones que se toman siempre están fuertemente marcadas por las intervenciones profesionales e institucionales. Tanto en el ámbito de la educación como en el de la salud, los cambios de paradigmas o modelos tienen aún un limitado conocimiento, una relativa aceptación. Podemos hacer una breve referencia a la evolución histórica de los paradigmas respecto a la discapacidad:

- Del eliminado (Monte Taigeto-Monte Tarpedia).
- Del administrado (caridad).
- Del rehabilitado (sujeto pasivo).
- Del ciudadano (derechos).
- Del modelo social (sujeto autónomo, autogestor, director de su propia vida, interdependiente) (Puig de la Bellacasa, 1993).

Como siempre acontece, todo cambio de paradigmas genera conflictos, rechazos, exige el paso del tiempo, y siempre reaparecen resabios de los anteriores en cada nuevo paradigma. Así, en la cuestión que nos ocupa, más allá de reconocer y aceptar el modelo social y de los derechos humanos, es evidente que aparecen vestigios, a veces altamente significativos, del modelo médico rehabilitador.

Esto significa que los diferentes diagnósticos (médicos, psicológicos, psicopedagógicos, del lenguaje, pedagógicos, psicomotores, etc.), en muchos casos dados como sentencias, determinan las intervenciones y las características de los apoyos ofrecidos a cada estudiante, dejando marcas indelebles, que inciden en la vida de las personas y muchas veces cuestan un destino que hubiera podido ser diferente.

Es muy poco lo que todavía se le pregunta a cada uno sobre qué necesita, qué quiere, qué elige, cómo y dónde desea seguir aprendiendo, dónde se siente mejor. Por eso ocurre que profesionales posicionados desde el lugar del *supuesto saber* creen que tienen la verdad y consideran que sus opiniones son las más significativas respecto a las circunstancias, al presente y al futuro de cada uno de esos estudiantes.

LA COMUNIDAD Y LOS CAMBIOS CULTURALES. REFERENTES NECESARIOS

La evolución de las conceptualizaciones ha generado cambios culturales, a partir de la incidencia recíproca existente entre los directamente involucrados y la sociedad. La convicción y las acciones de los ciudadanos van generando cambios culturales, que sostienen y facilitan el enriquecimiento de nuevas concepciones. Estos incluyen todas las acciones del hacer humano y todo lo que forma parte de la vida cotidiana. Por tanto, la significación del concepto de «educación inclusiva» se ha ido modificando, provocando cambios culturales significativos que permiten seguir avanzando hacia el logro de una vida más plena para las PCD, considerándolas ciudadanos de pleno derecho. En este sentido, con Javier Tamarit podemos decir que «ser ciudadano implica simplemente, saber vivir».

Se ha partido de ideas que sostenían la necesidad de proteger a las PCD, por eso es necesario pensar en la abismal diferencia que hay entre «protección» y «sobrepotección». La vulnerabilidad de las PCD depende más de las barreras (accesibilidad física y académica, actitudinales, afectivas y comunicacionales) que existen en su entorno, que de sus deficiencias, características y condiciones personales.

Los derechos no pueden negarse, pero el derecho a elegir cuándo ejercerlos es privativo de cada uno. Aquí algunos ejemplos en ese sentido:

- El derecho a la educación inclusiva es de todos, pero la elección de la modalidad educativa, en cada momento de la vida, es personal.
- El derecho a entrar y salir libremente del país es de todos, pero decidir cuándo y cómo hacerlo, es personal.

- El derecho a elegir cómo vivir, su lugar de residencia, dónde y con quién hacerlo, es de todos; pero ejercerlo depende de las circunstancias y la elección es personal.

Los apoyos para la inclusión educativa a lo largo de toda la vida

Los apoyos necesarios son singulares; varían en cada dimensión y etapas de la vida. Esto nos acontece a todos, sin excepciones. Somos seres sociales, vivimos interactuando con otros, apoyándonos mutuamente. Por lo tanto, para las PCD es necesario considerar:

- Los niños y adolescentes reciben los apoyos habituales y espontáneos desde los distintos allegados, fundamentalmente de las familias, de los profesionales que intervienen en cada caso y del personal de apoyo a la inclusión educativa.
- Los jóvenes necesitan otros apoyos, siempre atendiendo a la singularidad de cada individuo, y requieren un agente de apoyo que con su participación favorezca la mayor independencia respecto de las familias.
- Los adultos mayores requieren que se atiendan, además, los efectos del envejecimiento, sin que esto cuestione que pueden seguir aprendiendo, tanto en el sistema educativo formal como en el no formal o el informal.

Es fundamental considerar la corresponsabilidad de maestros y profesores de nivel y de los docentes de modalidades, así como de otros agentes educativos comunitarios. Hay que seguir profundizando la formación inicial y capacitación de todos los profesionales de la educación, sobre todo aquellos que no habían pensado en tener a su cargo alumnos con discapacidad.

Es éticamente insoslayable que todos los estudiantes, sin excepciones, puedan seguir avanzando en los aprendizajes necesarios, para lograr una adecuada inclusión social. Para conseguirlo es fundamental que cada

nivel de la educación asuma la responsabilidad ante cada alumno, para que se apropie de los contenidos curriculares correspondientes, con las configuraciones de apoyo y ajustes razonables que requiera. Así podrá participar en el nivel primario, con los conocimientos adquiridos en el nivel inicial y sucesivamente hasta la educación superior, si cabe. En este sentido en la Argentina existen resoluciones y documentos vigentes, que avalan esta idea:

En caso que las instituciones educativas precisen apoyo para garantizar el óptimo desarrollo de la trayectoria escolar de los/as niños/as con discapacidad en los diferentes niveles de enseñanza obligatoria contarán, con la posibilidad de:

- Recibir los apoyos necesarios para el desarrollo de su trayecto en el nivel. Los mismos serán corresponsabilidad entre el nivel, la modalidad de educación especial y demás modalidades según criterios nacionales y jurisdiccionales.
- Contar con propuestas específicas de enseñanza, a partir de la identificación de las barreras al acceso a la comunicación, la participación y al aprendizaje, el diseño de las configuraciones de apoyo y los apoyos específicos (sistemas de comunicación, orientación y movilidad, autonomía, entre otras) a efectos de minimizar las barreras institucionales. Estas propuestas podrán recibirlas en la institución en la que cursan su escolaridad o en otro espacio educativo.
- Contar con una propuesta de inclusión elaborada conjuntamente entre los equipos docentes del nivel y de la modalidad de educación especial, sustentado en el modelo social de la discapacidad. Dicho trabajo tenderá a fortalecer las prácticas inclusivas y diseñar los ajustes razonables en función de las barreras presentes en la institución y las necesidades individuales de los/as niños/as con discapacidad.
- Contar con Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI). El mismo se elaborará en función de las necesidades del estudiante, promoviendo su desarrollo integral y tendiendo a favorecer su inclusión social y educativa. La planificación y

desarrollo del PPI será responsabilidad de los equipos educativos correspondientes, quienes informarán y acordarán con las familias las metas y responsabilidades de cada una de las partes a fin de que el estudiante con discapacidad desarrolle sus aprendizajes sin perder de vista el diseño curricular jurisdiccional, en vistas a que el mismo no implique un currículum paralelo. Los proyectos personalizados deben actualizarse periódicamente sobre la base de metas factibles y estar redactados en un lenguaje claro (Consejo Federal de Educación, 2016).

Estudios superiores

La universidad no es un asteroide que funciona más allá del sistema, ni de los niveles obligatorios. Se debe considerar que los niveles anteriores de la educación son territorios que se van ampliando y, con sus propios valores o características, acercan a los estudiantes a la universidad. Esto es muy importante, ya que pueden aspirar a estudios superiores estudiantes con discapacidad y/o estudiantes provenientes de familias en situación de vulnerabilidad social que antes de la obligatoriedad del nivel medio, en la República Argentina, ni siquiera soñaban con acceder al nivel superior. Lograrlo, o simplemente favorecerlo, también implica la intervención de los agentes de apoyo.

Este desafío exige una deconstrucción creativa. Destruir para mejorar, cambiar, mutar, pero sin dejar fuera del proceso a nadie. Esto implica hacer transformaciones sutiles, entrar por los recovecos, introducir lo que se consideró clandestino y transformarlo en alternativo, para que mute la institución. Sin embargo, y a pesar de ello, Federico Waitoller, argentino, experto en educación especial, que ejerce en la Universidad de Illinois, Chicago (UIC), informó en un encuentro que Estados Unidos no ratificó la Convención. A pesar de esto, puede considerarse ilegal dejar fuera a un alumno por tener una discapacidad. Él decía: «Eso no se puede hacer». Y continuó explicando que después puede surgir, como contraargumentación, que ante un alumno que presenta conductas disruptivas, que entorpece la dinámica de la clase, o tiene problemas subjetivos o cog-

nitivos que dificultan los aprendizajes, se lo cuestiona o simplemente se impide su permanencia.

Esto confirma que el asunto no es la discapacidad, sino cómo la institución atiende a la diversidad. En el ejemplo vale la pena subrayar que se vuelve a poner la dificultad en el alumno y sus características y no en las barreras que el medio le impone. Los mayores fracasos se dan en estudiantes pertenecientes a poblaciones que sufren discriminación desde la base: latinos, negros, pueblos originarios y otros.

Para garantizar el acceso, permanencia y egreso de cada uno de los niveles obligatorios del sistema educativo y la potencial participación en el nivel superior, es necesario que el Estado, como ya lo ha hecho a través de la Resolución N° 311/16, regule acciones que aseguren la evaluación, promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad en igualdad de condiciones que los demás. De esta forma, también, se da cumplimiento al Art. 24 de la Convención, garantizando así la educación a lo largo de toda la vida.

Aspectos de las intervenciones de apoyo

Los agentes de apoyo deben garantizar la accesibilidad física y académica de todos los estudiantes. Lograrlo implica una reflexión y decisiones interdisciplinarias, que incluyan al estudiante destinatario, a sus familiares y a otros referentes importantes para él y a los profesionales que intervengan, según la cuestión de que se trate. Esto implica utilizar todos los recursos tecnológicos y didácticos disponibles para favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje:

Los equipos educativos de todos los niveles y modalidades orientarán y acompañarán las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad desde un compromiso de corresponsabilidad educativa realizando los ajustes razonables necesarios para favorecer el proceso de inclusión. Los mismos, serán conformados por los actores de los niveles y/o modalidades que intervengan, que a continuación se detallan:

- Equipos interdisciplinarios jurisdiccionales según normativa jurisdiccional.
- Equipos inter y transdisciplinarios institucionales según normativa jurisdiccional.
- Supervisores, directivos y docentes (Consejo Federal de Educación, 2016).

Ajustes razonables

La Convención sobre los Derechos de las PCD habla de *ajustes razonables*. Al respecto, nos preguntamos cuál es el límite, si lo hubiera, cuáles son sus características y quién los pone. El Art. 2 de la Convención, que lleva por título *Definiciones*, dice:

[...] Por «ajustes razonables» se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

Surge la duda acerca de qué significa «modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida». El significado de esta frase es opinable; hay quienes lo piensan desde la accesibilidad física y consecuentemente las remodelaciones edilicias; otros ponen el acento en recursos materiales y/o humanos que faciliten la inclusión socioeducativa; algunos lo confunden con configuraciones de apoyo; y, otros, solamente piensan en que se pretende limitar los gastos que esta transición hacia la educación inclusiva requiere. Se puede concluir que los ajustes razonables incluyen, pero exceden, todo lo anterior y constituyen un conjunto de acciones que tienen como objetivo la respuesta a las necesidades y demandas singulares de cada estudiante.

Thomazet retoma la perspectiva de la inclusión ligada a la justicia social: «la educación inclusiva pertenece al universo de la ética, la justicia

social, la democracia profunda y la equidad, que es lo contrario a la lógica de los méritos, la rentabilidad y la eficiencia» (Thomazet, 2009).

Formación y capacitación de los referentes para la inclusión socioeducativa

Para que la educación inclusiva tienda a ser exitosa es imprescindible que los referentes necesarios que intervienen tengan una capacitación específica para poder cumplir su rol. La vida escolar, las instituciones educativas, ocupan un espacio muy importante en la vida de los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad, pero no son la vida entera; en todos los otros aspectos del hacer humano, las PCD también necesitan apoyos para lograr autonomía, interdependencia y dirección de su propia existencia. La conferencia sobre diversidad de los apoyos para jóvenes y adultos con discapacidad celebrada en 2016 por la Fundación para el Desarrollo Autónomo Laboral (Fundal) aportó conceptos y propuestas de gran utilidad.

El modelo social y de los derechos de las PCD genera la necesidad de arbitrar todos los medios posibles para que los principios de autonomía pasen de los dichos a los hechos. Esto nos lleva a fundamentar teóricamente esta afirmación y pasar a la acción para que las ayudas específicas sean recibidas a través de *agentes de apoyo* (también denominados facilitadores o mediadores). Hoy ampliaríamos esta denominación a la de *agentes de apoyo para la inclusión social* (en adelante AA), quienes es necesario que sean reconocidos legalmente y formen parte de todas las ofertas que la Seguridad Social debe disponer para mejorar la calidad de vida de jóvenes y adultos con discapacidad.

La intervención de los AA es claramente diferente de la función de los acompañantes terapéuticos, asistentes personales o asistentes domiciliarios, cuyo reconocimiento está más internalizado en la comunidad y nombrado por la Seguridad Social. El AA es un facilitador, mediador y copensante; orienta, estimula, guía, señala y esclarece, dejando lugar a que sea la persona beneficiaria la que tome la última decisión, sin atender a objetivos terapéuticos previamente establecidos. El AA actúa desde la constancia, el afecto, la firmeza y la flexibilidad, señalando límites y sos-

teniendo la reflexión compartida, sin asfixiar ni sentirse molesto, porque la persona no haya decidido hacer lo que se le sugirió.

FUNCIONES DEL AA

- Intervenir favoreciendo la autodeterminación en pos de la autonomía del beneficiario.
- Proporcionar a la PCD sugerencias y estrategias, trabajando sobre su proyecto posible de vida, acorde a sus deseos y sus elecciones.
- Priorizar el diálogo, implementando diferentes estrategias de comunicación.
- Reflexionar con la persona beneficiaria, protagonista de sus decisiones, y su entorno sobre sus intereses individuales.
- Establecer, construir y sostener un vínculo de empatía con la persona beneficiaria y sus relaciones de referencia.
- Buscar estrategias superadoras de sentimientos o actitudes que puedan obstaculizar la toma de decisiones, en pos de lograr la autodeterminación del beneficiario.
- Ser nexo facilitador de las intervenciones interdisciplinarias que correspondan.
- Escuchar, observar y transmitir de modo autocrítico inquietudes que debe supervisar con un equipo referente.
- Atender emergentes que pueden presentarse en cualquier circunstancia; por ejemplo, en las áreas educativas formales y no formales, recreativas, laborales, de salud, relaciones interpersonales, etc., para lograr la mejor vida posible.
- Respetar las normas éticas profesionales, la confidencialidad e intimidad del usuario.

FORMACIÓN DEL AA

La especificidad del rol de los AA para la inclusión social y la vida autónoma exige una preparación específica que los habilite para el cumpli-

miento de esta función. La capacitación o actualización de los interesados deberá realizarse a través de cursos específicamente organizados por instituciones reconocidas oficialmente, para la formación o capacitación de recursos humanos.

Los contenidos de la formación deberán incluir:

- La filosofía de la vida independiente.
- La reflexión sobre la singularidad de cada sujeto y su contexto familiar, que permitirá la adecuación de las intervenciones a las distintas circunstancias y proyectos de inclusión social, respetando necesidades y demandas de cada uno.
- El conocimiento de la legislación vigente; como así también las normas de seguridad en los diferentes entornos, el análisis de riesgos y cómo disminuirlos y el acompañamiento de las personas en los ámbitos de la recreación, ocio, tiempo libre, trabajo, educación.
- La actualización sobre los avances científicos que involucran a las PCD desde el punto de vista de la salud.
- Reconocimiento de las modificaciones a lo largo de la vida.

La mejor *calidad de vida* de las PCD depende de las *debidas* configuraciones de apoyo que se les ofrezcan. El Estado debe asumir el compromiso y la responsabilidad que le compete a través de políticas públicas, cumpliendo con lo establecido en la Convención.

CONCLUSIONES

En la búsqueda de que las *debidas* configuraciones de apoyo garanticen la mejor calidad de vida, es útil volver a las ideas del brasileño Paulo Freire: «Nos recuerda Paulo Freire en *Pedagogía de la esperanza*, que si se considera el futuro como algo dado de antemano, un horizonte al que hay que “adaptarse”, entonces no queda margen para la utopía ni los sueños. Y los sueños son, para él, motor de la historia» (Valdez, 2017). «No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza [...] El sueño se convierte en una necesidad, indispensable» (Freire, 1992: 127).

Así, las personas con discapacidad que han sido esclavas, prisioneras de los prejuicios, tienen derecho a emanciparse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Congreso de la Nación (Argentina)

- 2008 Ley N° 26378, Aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006.
- 2014 Ley N° 27044, Que otorga jerarquía constitucional a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Consejo Federal de Educación (Argentina)

- 2016 Resolución N° 311 «Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad».

Organización de las Naciones Unidas (ONU)

- 2006 Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Pérez, A. y Krichesky, M.

- 2015 *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas*, Undav Ediciones, Avellaneda.

Puig de la Bellacasa, R.

- 1993 *La discapacidad y la rehabilitación en Juan Luis Vives. Homo homini par*, Documentos 37/93, Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía, Madrid.

Schalock, R; Gardner, J. y Bradley, V.

- 2007 *Calidad de vida para personas con discapacidad intelectual y otras discapacidades del desarrollo*, Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS), Madrid.

Seda, J.A. (comp.)

2017 *La Convención sobre los derechos de las PCD. Avances, perspectivas y desafíos en la sociedad argentina*, Eudeba, Buenos Aires.

Unesco

2008 «La educación inclusiva: el camino hacia el futuro», documento de referencia, Centro Internacional de Conferencias, 48ª reunión, 25 a 28 de noviembre, Ginebra.

2010 «Sistema Regional de Información Educativa de los estudiantes con discapacidad-Siried. Propuesta Metodológica», Santiago de Chile.

2013 «Sistema Regional de Información Educativa de los estudiantes con discapacidad-Siried. Resultados de la primera fase de aplicación», Santiago de Chile.

cumplimiento del Art. 24 de la Convención de los Derechos de las PCD, a partir de las recomendaciones que hiciese el Comité de los Derechos de las PCD, ONU.

Encuesta a los estudiantes con discapacidad para la detección de necesidades y barreras, 2016.

Actividad desarrollada en articulación con la Red Unidesarrollo, Proyecto Podes, en el que se realizó una revisión y reformulación del cuestionario.

Participación de las autoras en indagaciones realizadas por demanda de organizaciones que fundamentan esta ponencia

Sistema Regional de Información Educativa de los estudiantes con discapacidad (Siried), Propuesta Metodológica, 2010.

Coordinado por la oficina regional de la Unesco (Orealc/Unesco, Santiago de Chile). En el marco de este proyecto se han realizado las siguientes tareas: a) Organización del trabajo de campo y aspectos operativos; b) Cuestionarios por establecimientos de enseñanza cumplimentados; c) Informe de evaluación de la intervención; síntesis de los resultados en relación con los objetivos de la validación: logros y dificultades encontradas, sugerencias, sugerencias y lecciones aprendidas; d) Análisis comparativos de las diferencias o similitudes entre las definiciones o clasificaciones propuestas en el modelo y las vigentes en los establecimientos de enseñanza.

Encuesta Nacional de Educación Inclusiva. Conadis, 2015.

Grupo de Trabajo de Educación del Observatorio del cumplimiento de los PCD. El objetivo de la misma: relevar el estado de conocimiento y

TENSIONES Y DESAFÍOS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA: FORMACIÓN DE MAESTROS EN EL SISTEMA EDUCATIVO URUGUAYO

Karen Moreira Tricot

La forma en la que se entiende a la discapacidad intelectual (DI) tiene asociada una forma de entender el desarrollo cognitivo. Si se entiende al desarrollo como movido principalmente por factores endógenos, donde la interacción social da oportunidades para el despliegue de la acción de un sujeto, que más tarde o más temprano llegará al mismo punto final, como sostuvieron Piaget y sus colaboradores (Piaget, 1979), veremos a la DI en términos de retraso (Piaget y Inhelder, 1971). Si lo concebimos como producto de la interacción entre una línea de desarrollo natural (crecimiento y maduración biológica) y una línea de desarrollo cultural, donde la interacción social tiene un peso fuerte (Rivière, 2003; Vygotski, 1995) entenderemos a la discapacidad en términos de la divergencia entre líneas de desarrollo (Akhutina y Pylaeva, 2012; Vygotski, 1983, 1995). Esta diferencia teórica tiene consecuencias para la acción educativa. A lo largo de este trabajo buscaré mostrar que la segunda perspectiva es más productiva para abordar el problema de la inclusión educativa de las personas en situación de Discapacidad Intelectual Leve (DIL).

LA NATURALEZA CULTURAL DEL DESARROLLO

El desarrollo tiene una impronta fuerte de la experiencia social porque implica el dominio de nuestro comportamiento a través de medios cultu-

rales (Rogoff, 2003; Valsiner, 2000). Este carácter cultural puede pasar desapercibido por la coincidencia sistemática entre el desarrollo biológico y el dominio de instrumentos culturales. Como afirma Vygotski (1995: 41):

La coincidencia de una u otra fase o forma de desarrollo con determinados momentos de maduración orgánica, que se fue gestando a lo largo de siglos y milenios, abocó a un tal ensamblaje de ambos procesos que la psicología infantil dejó de diferenciar un proceso de otro y se confirmó en la idea de que el dominio de las formas culturales de la conducta era un síntoma de madurez orgánica tan natural como unos u otros indicios culturales. Más tarde, los síntomas pasaron a considerarse como el propio contenido del desarrollo orgánico. Se dijo, al principio, que el retraso en el desarrollo del lenguaje o la imposibilidad de dominar el lenguaje escrito en una edad determinada a menudo son síntomas de atraso mental. Después los hechos pasaron a considerarse como la propia esencia del estado en cuyos síntomas pueden convertirse bajo determinadas condiciones.

El carácter complejo del desarrollo se revela especialmente en las situaciones de discapacidad, cualquiera sea su naturaleza, pues ponen en evidencia la discrepancia entre las líneas natural y cultural. En estos casos la cultura puede desarrollar formas alternativas para el dominio

de instrumentos culturales, dominio que resulta imposible por la vía natural. Esto deriva en una concepción funcional de la discapacidad, donde interactúan el sujeto y las condiciones que la cultura genera para la superación de una deficiencia, que representa, en primer lugar, una limitación en la interacción social. De ello se desprende que una misma deficiencia orgánica puede derivar, o no, en una discapacidad, dependiendo de la relación entre el sujeto y su entorno. La perspectiva que Vygotski ofreció a comienzos del siglo XX está en sintonía con propuestas contemporáneas que interpretan a la discapacidad como resultado de la interacción entre una deficiencia orgánica y barreras o facilitadores culturales.

Los grados del desarrollo cultural

Rivière (2003), siguiendo a Vygotski, diferenció entre Funciones Psicológicas Superiores (FPS) primitivas y avanzadas, a las que denominó respectivamente, funciones tipo 3 (F3) y tipo 4 (F4). Las F3 son exclusivamente humanas, están ligadas a las prácticas de crianza y no requieren instrucción. Un ejemplo de este tipo de función es el lenguaje: un niño que participa de entornos sociales en los que se habla, adquiere el lenguaje, y a los 5 años aproximadamente es un hablante fluente de la variedad lingüística que se produce en su entorno. Estas funciones nos humanizan, en el sentido de volvernos miembros de una comunidad.

A diferencia de las F3, las F4 son de aparición tardía, costosas desde el punto de vista computacional, sensibles a la interferencia, se pierden cuando no se usan y requieren instrucción sistemática para desarrollarse. Debido a esto, presentan gran variabilidad en su dominio, tanto a nivel interindividual como entre grupos sociales. En ellas predomina el componente de historia cultural. Su desarrollo se liga a los procesos de escolarización, siendo la lectura, la escritura y el cálculo ejemplos característicos (Rivière, 2003). Los costos y dificultades en el dominio de estas funciones se justifican por la conservación del acumulado histórico y cultural de la humanidad, con la escuela como dispositivo privilegiado por Occidente para su construcción.

DESARROLLO CULTURAL Y HABILIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA

Las escuelas reciben a niños que provienen de contextos socioculturales diversos. Para algunos niños la relación con la lectura y la escritura comienza temprano: sus padres leen y escriben a diario como parte de su actividad laboral y de esparcimiento, les leen cuentos y, en muchos casos, los inician en los procesos de reconocimiento de las reglas de escritura. En este caso, las prácticas de la familia y de la escuela son redundantes y el niño ve la actividad escolar en continuidad con su experiencia cotidiana.

Otros niños crecen en contextos en los que sus padres no leen habitualmente, de modo que no están familiarizados con las prácticas lectoras, no tienen adultos de referencia que lean y les lean, y llegan al inicio de la instrucción formal, casi sin antecedentes de contacto con la escritura. Para estos niños la experiencia escolar es discontinua respecto de sus prácticas cotidianas, lo que supone, además, que tendrán menos instancias de práctica de las habilidades de lectura y la escritura por fuera del ámbito escolar (Diuk, Borzone y Rosemberg, 2000; Rosemberg, Stein y Alam, 2013). De este modo, actividades sociales externas a la escuela tienen un rol relevante en la estructuración de la experiencia escolar posterior. Ahora bien, ¿cómo se da el proceso de desarrollo de las F4 en situaciones de desarrollo atípico como la DI?

Los problemas de diagnóstico en la discapacidad intelectual

La definición y el diagnóstico de DI han estado sujetos a cambios importantes en los últimos años (Salvador-Carulla *et al.*, 2011). De acuerdo con la American Association of Intellectual and Developmental Disabilities (Aaidd), el diagnóstico se realiza teniendo en cuenta el nivel intelectual (CI) y la conducta adaptativa (CA), ambos evaluados a través de instrumentos estandarizados (Balboni *et al.*, 2014; Lindblad, 2013; Tassé *et al.*, 2012). La CA refiere a la posibilidad de desempeño adecuado para

la edad y grupo cultural en cuanto a habilidades conceptuales, sociales y prácticas, que implican la posibilidad de desarrollar una vida autónoma y responsable en el marco del grupo social. El DSM 5 establece que el diagnóstico se realizará sobre la base de la CA, y pone el foco en los niveles de apoyo requeridos para la vida independiente descentrándose del CI como fuente principal de diagnóstico (Lindblad, 2013; Weis, 2014). Las correlaciones entre CI y CA son moderadas (0.3 a 0.5), con correlaciones más elevadas para CI y Habilidades Conceptuales, y más bajas para CI y habilidades sociales y prácticas (Lindblad, 2013). Se establecen cuatro niveles de severidad del trastorno, con la DI leve (DIL) reflejando puntajes estándar entre 55 y 70 en CA. Un rasgo típico en las situaciones de DIL es que las principales dificultades aparecen en el dominio de las F4, de ahí el diagnóstico tardío, pues las personas que presentan DIL tienen dificultades en el dominio de las habilidades académicas (Lindblad, 2013).

La literatura distingue entre DI de origen orgánico y DI de origen familiar (Iarocci y Petrill, 2012) que se asocian a características, momento de diagnóstico y las causas probables de su aparición. Hay situaciones en las que resulta clara la elección del polo orgánico como la mejor explicación sobre el origen de la DI. Los síndromes genéticos, los derivados de alteraciones metabólicas y los derivados de exposición a agentes teratógenos muestran perfiles claros (Weis, 2014), y aun así, expuestos a entornos sociales diferentes, los sujetos muestran desempeños cognitivos diferentes.

La situación es mucho más compleja con la DI de origen familiar (Burack *et al.*, 2012), ya que en ella suelen predominar las formas leves y se encuentra una sobrerrepresentación de los sujetos de nivel socioeconómico bajo (Iarocci y Petrill, 2012). Es un dato conocido que los sectores con mayores niveles de vulnerabilidad social están sobrerrepresentados en las formas leves de DI (Emerson, 2012), por lo que debemos ser conscientes sobre cómo la desigualdad social impacta en el desarrollo, se traslada al ámbito de la psicopatología, y se analiza como si fuera una propiedad del sujeto, cuando en verdad refleja el sistema de relaciones sociales del que ese sujeto participa (Smagorinsky, 1995). Más que representar una categoría natural de origen biológico, la DIL debe verse como producto de prácticas sociales que se producen culturalmente.

EDUCACIÓN ESPECIAL EN URUGUAY: SITUACIÓN ACTUAL

Dentro de la órbita de la Inspección Nacional de Educación Especial se encuentra la atención a las situaciones de sordera y dificultades en la adquisición del lenguaje; ceguera y baja visión; discapacidad motriz; trastornos del desarrollo, trastornos de conducta y discapacidad intelectual. La tabla 1 muestra la distribución de los centros de educación especial, así como la cantidad de centros específicos diferenciando entre Montevideo e interior del país (entre paréntesis se presentan aulas que atienden a niños con alguna discapacidad que se encuentran dentro de escuelas comunes).

Tabla 1. Distribución de escuelas de educación especial en Uruguay

	Intelectual	Visual	Sordera	Motriz	Trastornos del desarrollo	Trastornos de conducta	Sin especificar
Montevideo	21	2	1	1	1	1	0
Interior		0 (+4)	4 (+21)		1		50

Las medidas inclusivas del sistema educativo uruguayo

En 2008 se produce la ratificación por parte de Uruguay de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad a través de la Ley N° 18418 (Poder Legislativo, 2008), lo que supuso la adaptación de los marcos normativos y de la organización del sistema, para la promoción de la educación inclusiva.

El primer cambio registrado fue la unificación curricular. En 2008 se sustituyó el Programa Escolar para Discapacitados Intelectuales (1980/1984), que se enfocaba en el desarrollo de las competencias instrumentales básicas (lectura y cálculo) con un marcado énfasis en la actividad laboral de tipo manual, por el programa de educación común. Esta decisión se refleja en la introducción del Programa Escolar de 2008 que «se ha elaborado con el propósito de integrar los Programas de Educación Inicial, Común, Rural y Especial como propuesta educativa única que garantice la continuidad y coherencia en la formación de los niños y jóvenes. En él se plantean un conjunto de conocimientos para ser enseñados a todos los alumnos. (CEIP, 2008: 10).

Esta es la única mención a la educación especial que se realiza en el programa de 2008, que deja en la órbita del maestro la realización de cualquier contextualización apropiada. El cambio en los contenidos curriculares se realizó conservando la estructura organizativa del sistema, con la división entre escuelas comunes y especiales.

En 2014 (a través de la Circular 58) el sistema se propone formalmente una reforma en la organización del tránsito educativo de los niños en situación de discapacidad. Esta reforma supuso una flexibilización de las relaciones entre el sistema de educación común y el de educación especial que hasta ese momento funcionaban en forma separada.

La Circular 58

En junio de 2014, el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) promulga la Circular 58, para protocolizar los procesos de inclusión educativa en las situaciones de discapacidad. Allí se define a las escuelas especiales como *centros de inclusión educativa*, se establece que la modalidad preferida de escolarización para los niños en situación de discapacidad es inicialmente el aula de educación común, y que la matriculación de los niños en educación especial se analizará luego de que se hayan evaluado todas las opciones de incorporación en las escuelas comunes. Se propone que recibir a los niños con discapacidad en el espacio del aula común es *un gesto inicial de igualdad que supone educar a todos los alumnos y el*

gesto singular de comprensión de cada uno en sus diferencias (Circular 58: 7). Quedan en la órbita de la Inspección de Educación especial la orientación, apoyo e intervención en las situaciones de inclusión, especialmente a través de la figura del *maestro de apoyo itinerante* (un maestro de educación especial, cuyo cargo está radicado en una escuela especial, que coordina su acción con el maestro de educación común con relación a los niños incluidos). Al mismo tiempo se dispone de *maestros de apoyo* (con cargos radicados en escuelas comunes) para «apoyar a los alumnos con problemas para aprender y dificultades de aprendizaje, jerarquizando el apoyo al primer ciclo escolar y a los alumnos sin alfabetizar próximos a egresar, así como a la intervención preventiva en los niveles iniciales» (Circular 58: 7). Este párrafo de la circular por primera vez parece contemplar a los niños con DI (*los niños con problemas para aprender*), y lo hace enfatizando los mismos aspectos que el programa de 1980/1984, es decir, el dominio de las competencias instrumentales básicas. A esto se agrega, aspecto no menor, la intervención de tipo preventivo, que permite sostener a niños que presentan dificultades serias de aprendizaje en la órbita de la educación común.

LOS CONTENIDOS CURRICULARES EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL: TENSIONES Y DESAFÍOS

Cuando se compara el programa de educación común con el último programa disponible de educación especial orientado a DI se encuentran diferencias muy marcadas. El programa de 1980/1984 presentaba metas académicas muy limitadas para estos niños y adolescentes. Enfatizaba el desarrollo de competencias instrumentales básicas (comprensión del lenguaje escrito a nivel concreto y técnica operatoria en matemáticas), y el desarrollo de habilidades manuales y de trabajo. Estaban ausentes los contenidos vinculados a ciencias naturales y sociales. Se daba relevancia a las habilidades prácticas y a las destrezas manuales, para la ejecución de trabajos simples y bajo supervisión. Este programa se basaba en dos principios que Vygotski (1983) criticó ya en los años treinta del siglo XX: la reducción del contenido académico y la extensión del tiempo pedagógi-

co. Los niños que asistían a educación especial bajo ese programa, tenían representados en sus seis o más años de escolarización, contenidos que no iban más allá de un tercer año de educación común.

El programa 2008 no tiene menciones a expectativas académicas para esta población específica, y cuando se compara con el programa de 1980 se encuentra que los contenidos de finalización del nivel de educación primaria representan un rico repertorio en todas las áreas de conocimiento, cuyo dominio se basa en el desarrollo de sofisticadas habilidades de lectura y escritura. Nos preguntamos entonces ¿cuáles son las adaptaciones para que los niños en situación de DI accedan a los contenidos curriculares, y cómo se evalúa el nivel de cumplimiento de los objetivos pedagógicos? No se encontraron documentos oficiales que aborden el tema, y esto es relevante porque el movimiento inclusivo debería estar acompañado del diseño de estrategias específicas para alcanzar las metas de inclusión. Para responder a estas preguntas es necesario saber cuál es el conocimiento específico que se ha construido a nivel del magisterio nacional sobre la discapacidad intelectual.

LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS EN EDUCACIÓN ESPECIAL

De acuerdo a información aportada por la Inspección Nacional de Educación Especial, la formación de los maestros de educación especial estuvo en el ámbito del Instituto Magisterial Superior (IMS) que inicia su actividad en 1962 hasta la creación del Instituto Nacional Docente (Inado) en 1977. Con la recuperación de la democracia se da la creación de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), marco en el cual se crea el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES), que a comienzos de los años noventa centralizó la formación profesional de los maestros. De acuerdo a información brindada por la Inspección Nacional de Educación Especial, la formación en el marco del IPES ha estado limitada a cursos de actualización. En 2016, en una iniciativa conjunta entre ANEP, CEIP, Unicef y Flacso, se desarrolla un curso denominado *Educación inclusiva, un camino a recorrer*, donde se incluyen

elementos de Diseño Universal de Aprendizaje, y nuevas modalidades de enseñanza ligadas a la inclusión. También en 2016 se concreta la apertura de la primera cohorte de una especialización en Dificultades de Aprendizaje, con la opción *El aprendizaje y la enseñanza en sujetos con las capacidades intelectuales afectadas*.

El sistema identifica en la formación de sus recursos humanos un área crítica para la promoción efectiva de la inclusión educativa, al tiempo que reconoce que los esfuerzos en esta materia no han alcanzado a todo el cuerpo docente. Surge entonces la pregunta sobre cómo un número insuficiente de maestros especializados puede atender las demandas de la educación inclusiva en el nuevo sistema propuesto; y cómo maestros de educación común, sin formación específica, pueden favorecer procesos sistemáticos de inclusión.

LOS PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La incorporación de los niños con DI en el sistema de educación común, si bien responde formalmente al cumplimiento de su derecho a la educación, se apoya en una contradicción difícil de superar en las condiciones actuales: el establecimiento de un programa único para educación común y especial, y la debilidad de estrategias específicas de abordaje que contemplen las particularidades de los niños con DI.

La Circular 58 pone en relación dos sistemas que funcionan sobre la base de lógicas diferentes. Mientras el sistema de educación común está graduado por niveles ligados a la edad, el sistema de educación especial está graduado de acuerdo al nivel de desarrollo. Este aspecto se vuelve relevante cuando se analizan los procesos de doble escolaridad y escolaridad compartida, que ponen en tensión nivel de desarrollo y grado escolar. Además, los niños en situación de DI presentan un desfase notorio en el dominio de la lectura y la escritura, lo que complejiza su inclusión en aulas de educación común en las que el avance académico está ligado a un dominio cada vez más sofisticado de habilidades de lecto escritura. Este desfase podría ser menos importante si se operara con lógicas de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), pero esto no se encuentra siquiera suge-

ruido en el programa de 2008. La forma en la que el sistema resuelva estas tensiones es clave para el éxito de los procesos de inclusión.

Una política educativa que deja librados a las escuelas y a los docentes a sus propias capacidades de realizar los ajustes razonables para la inclusión, renuncia al ideal de enseñar todo a todos sus ciudadanos. El espíritu democratizador del programa único, para ser efectivo debería estar acompañado del desarrollo de estrategias específicas, derivadas de los principios del DUA que permitan que todos los niños se beneficien de las múltiples formas de representación del conocimiento, que tengan múltiples oportunidades de expresar su conocimiento y que sea sensible a las múltiples formas en las que los estudiantes se comprometen con los contenidos escolares (Jimenez, Graf y Rose, 2007). La formación de los recursos humanos, tanto en el sistema de educación común como en el de educación especial, debería encararse a través de acciones sistemáticas, orientadas a todo el cuerpo docente, y en ámbitos que no han sido tradicionales en la formación magisterial uruguaya (como por ejemplo la atención a la diversidad) y esta formación requiere de colaboraciones interdisciplinarias. Estas acciones permitirían a los maestros comunes y especiales un ajuste flexible de sus estrategias sobre la base de una personalización creciente que dé acceso más amplio a la cultura a todos los estudiantes.

LOS DESAFÍOS FORMATIVOS ACTUALES

Para que el gesto inclusivo se concrete en acciones pedagógicas efectivas se requiere una nueva formación docente. Hay que acompañar las acciones inclusivas con las formativas, pues no hay verdadera inclusión educativa sin recursos formados para la atención adecuada a las situaciones de inclusión. Particularmente es necesario incidir sobre las concepciones del desarrollo psicológico que tienen los maestros, pues el sistema educativo uruguayo ha estado marcado por concepciones naturalistas, que sitúan al niño como activo constructor del conocimiento y ven en el adulto un acompañante estimulador del desarrollo. Para que la inclusión sea efectiva es necesario que los maestros vean al desarrollo como un proceso social y culturalmente guiado, teniendo en cuenta tanto las características del desarrollo biológico,

como los potentes efectos de la interacción sobre el desarrollo, y con responsabilidad en la generación de formas alternativas para la apropiación de la cultura. En esta perspectiva, más que acompañar, los docentes dan forma a los procesos psicológicos a través de la interacción educativa, y esto es válido tanto para el desarrollo típico, como para el atípico. Esta concepción del desarrollo pone el acento en los efectos de la educación sobre el desarrollo, y al mismo tiempo requiere un trabajo mucho más activo e intenso de parte de los educadores. La educación de las personas que presentan DI requiere, en primer lugar, una caracterización positiva de la DI, es decir, saber qué es lo que define el funcionamiento psicológico de estas personas, más allá de su deficiencia (Akhutina y Pylaeva, 2012; Feuerstein, 1979; Feuerstein, Feuerstein y Falik 2010; Vygotski, 1983). Solo el conocimiento de sus particularidades permitirá el diseño de sistemas personalizados de apoyo, para lograr mayores niveles de apropiación de los contenidos de la cultura ligados a la educación formal.

Siguiendo los lineamientos de la psicología sociocultural, se debería identificar en el maestro una fuente de desarrollo cognitivo. Se trata de pensar al adulto como un recurso para un funcionamiento psicológico más avanzado, más que como una fuente de contenidos que el niño procesa de acuerdo a «su» capacidad. Para los niños en situación de DI, tanto como para los de desarrollo típico, es necesario establecer la amplitud de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), de modo de trabajar para amplificar el desarrollo (Vygotski, 1995). Esta tarea requiere un trabajo personalizado o en grupos pequeños (Akhutina y Pylaeva, 2012), y resulta poco probable que se pueda desarrollar en las aulas de educación común (en las condiciones actuales del sistema educativo uruguayo); no solo por las dificultades para la atención personalizada del adulto, sino también porque las modalidades de presentación de la información y de evaluación de los aprendizajes están poco diversificadas.

REFLEXIONES FINALES

La inclusión educativa en Uruguay enfrenta un desafío importante: conciliar una educación centrada en el niño, con la participación en un siste-

ma (el de la educación común) centrado en el grado. La pregunta central es si la incorporación de los niños con DI a la escuela común, hoy, trabaja a favor o en contra de su desarrollo. Esto es, si en las condiciones actuales de la escuela común, los niños progresan más desde el punto de vista de su desarrollo que en las escuelas especiales, y si la inclusión en escuelas especiales es más fuente de discriminación negativa que la inclusión en escuelas comunes. Luego de analizar las condiciones en las que el sistema educativo uruguayo busca promover los procesos de inclusión educativa se plantea la duda sobre si este proceso no resulta en una doble vulneración de los derechos de las personas con DI. Esto porque se da cumplimiento a los aspectos formales de la inclusión, pero al momento de garantizar el acceso a los contenidos escolares, se produce una gran brecha, por la falta de estrategias de desarrollo específicas para las situaciones de DI. Una educación inclusiva y atenta a la diversidad solo se logrará si se generan políticas formativas universales, que abarquen no solo a los maestros de educación especial, sino también a los de educación común en los procesos de inclusión. Esta formación tiene al mismo tiempo un componente psicológico y pedagógico.

La respuesta a estas cuestiones debe ser teórica, técnica y ética. La respuesta teórica debe orientarse por los desarrollos que las diferentes disciplinas que trabajan en el ámbito de la DI han logrado en las últimas décadas. La respuesta técnica debe apuntar a analizar las relaciones entre el diseño curricular y las formas en las que se aborda en función de las características específicas de esta población. La respuesta ética debe plantearse en el nivel de las prácticas efectivas, más allá del componente discursivo que, siendo relevante, es insuficiente para mejorar la calidad de vida de las personas.

La garantía formal del derecho a la inclusión debe apoyarse en un conjunto sólido de prácticas técnicas que conviertan a la escuela común en el mejor escenario posible para el desarrollo, de lo contrario, independientemente de sus valiosas intenciones, tendrá como efecto una mayor exclusión. La literatura educacional es clara en cuanto a los beneficios de las prácticas inclusivas en materia de educación; la inclusión mejora la calidad de vida de personas y comunidades, las vuelve más sensibles a las diferencias (no solo las ligadas a la discapacidad), potenciando el

desarrollo de todos sus miembros. Es por ello que se vuelve necesaria la generación de estrategias concretas que ubiquen el tema de la inclusión como una prioridad social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP)
2014 Circular N° 58. Disponible en: <http://cep.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58_14.pdf>.
- Akhutina, T. y Pylaeva, N.
2012 *Overcoming Learning Disabilities*, Cambridge University Press, Nueva York.
- Balboni, Giulia *et al.*
2014 «The Diagnostic Adaptive Behavior Scale: Evaluating its Diagnostic Sensitivity and Specificity», en *Research in Developmental Disabilities*, vol. 35, n° 11, pp. 2.884-2.893.
- Burack, J. *et al.*
2012 *The Oxford Handbook of Intellectual Disability and Development*, Oxford University Press, Nueva York.
- Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP)-Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)
2008 *Programa de educación inicial y primaria*, CEIP/ANEP, Montevideo. Disponible en: <www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/recursos/programaescolar.pdf>.
- Diuk, B.; Borzone, A. y Rosemberg, C.
2000 «El fracaso escolar entre los niños de sectores pobres: una alternativa pedagógica intercultural», en *Cultura y Educación*, vol. 12, n° 3, pp. 23-33.

- Emerson, E.
2012 «Deprivation, Ethnicity and the Prevalence of Intellectual and Developmental Disabilities», en *Journal of Epidemiology and Community Health*, vol. 66, n° 3, pp. 218-24. Disponible en: <<https://doi.org/10.1136/jech.2010.111773>>.
- Feuerstein, R.
1979 *The Dynamic Assessment of Retarded Performers*, University Park Press, Baltimore.
- Feuerstein, R.; Feuerstein, R.S. y Falik, L.
2010 *Beyond Smarter. Mediated Learning y the Brain's Capacity for Change*, Teachers College Press, Nueva York.
- Iarocci, G. y Petrill, S.
2012 «Behavioral Genetics, Genomics, Intelligence and Mental Retardation», en Burack, J. et al. (eds.), *The Oxford Handbook of Intellectual Disability and Development*, Oxford University Press, Nueva York, pp. 13-29.
- Jimenez, T.; Graf, V. y Rose, E.
2007 «Gaining Access to General Education: The Promise of Universal Design for Learning», en *Issues in Teacher Education*, vol. 16, n° 2, pp. 41-54.
- Lindblad, I.
2013 *Mild intellectual disability: Diagnostic and Outcome aspects*, University of Gothenburg, Gothenburg. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/2077/34073>>.
- Piaget, J.
1979 *Psicología de la inteligencia*, Psique, Buenos Aires.
- Piaget, J. e Inhelder, B.
1971 *El diagnóstico del razonamiento en los débiles mentales*, Nova Terra, Buenos Aires.
- Poder Legislativo (Uruguay)
2008 Ley N° 18418, Aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Disponible en: <<https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/ficha-asunto/35297>>.
- Rivière, Á.
2003 «Desarrollo y educación: el papel de la educación en el “diseño” del desarrollo humano», en Belinchón, M. et al. (eds.), *Obras escogidas*, vol. 3, Panamericana, Madrid, pp. 203-242.
- Rogoff, B.
2003 *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford University Press, Nueva York.
- Rosemberg, C.; Stein, A. y Alam, F.
2013 «At Home and at School: Bridging Literacy for Children from Poor Rural or Marginalized Urban Communities», en Hall, K. et al. (eds.), *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning and Culture*, Wiley Blackwell, Oxford (Reino Unido), pp. 67-82.
- Salvador-Carulla, L. et al.
2011 «Intellectual Developmental Disorders: Towards a New Name, Definition and Framework for “Mental Retardation/Intellectual Disability in ICD-11»», en *World Psychiatry: Official Journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, vol. 10, n° 3, pp. 175-180. Disponible en: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/j.2051-5545.2011.tb00045.x>>.
- Smagorinsky, P.
1995 «The Social Construction of Data: Methodological Problems of Investigating Learning in the Zone of Proximal Development», en *Review of Educational Research*, vol. 65, n° 3, 191-212.
- Tassé, M. et al.
2012 «The Construct of Adaptive Behavior: Its Conceptualization, Measurement, and Use in the Field of Intellectual Disability», en *Ameri-*

can Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, vol. 117, n° 4, pp.291-303. Disponible en: <<https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.4.291>>.

Valsiner, J.

2000 *Culture and Human Development*, SAGE Publications, Oxford (Reino Unido).

Vygotski, L.

1983 *Obras escogidas*, vol. V: *Fundamentos de defectología*, Visor, Madrid.

1995 *Obras escogidas*, vol. III: *Problemas del desarrollo de la psique*, Visor, Madrid.

Weis, R.

2014 «Intellectual Disability and Developmental Disorders in Children», en *id.*, *Introduction to Abnormal Child and Adolescent Psychology*, SAGE Publications, Oxford (Reino Unido), pp. 88-126.

FAVORISER LA RÉUSSITE DE TOUS LES ÉLÈVES : RÔLE DES PARENTS ET DES ASSOCIATIONS EXTRA SCOLAIRES

Albina Khasanzyanova

RÉSUMÉ

Dans la logique inclusive, c'est à l'école de s'adapter pour apporter une réponse scolaire au plus près des besoins de chaque élève. L'UNESCO (2006) définit ainsi l'inclusion : « Il s'agit d'une approche dynamique pour répondre positivement à la diversité des élèves [...]». Pour Armstrong, Armstrong et Barton (2000) l'inclusion est « une position radicale demandant que les écoles se transforment elles-mêmes en communautés éducatives où tous les apprenants sont sur une base de droits égale » (p. 53).

L'apprentissage du vivre ensemble constitue une autre finalité essentielle de l'école. Ainsi, l'école est également le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et des jeunes.

Par ailleurs, ces deux dernières décennies, des recommandations internationales ont fait de l'inclusion scolaire une thématique prioritaire. De nombreux pays ont ainsi adapté leurs politiques en obligeant les acteurs scolaires à interroger leurs représentations des missions de l'école et de leur rôle au sein de celle-ci. En France, réaffirmant avec force la lutte contre les inégalités sociales et territoriales, la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école de la République fait de l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction, une priorité. Pour ce

faire, des outils ont été créés et des moyens ont été consacrés à ces enjeux. Mais des adaptations demeurent nécessaires et il est important de mettre l'accent sur la formation de l'ensemble des acteurs et sur la mise en place de nouvelles coopérations entre ces derniers.

Or, la plupart des recherches montrent que malgré les politiques et les dispositifs mis en place, les enseignants souvent mal formés sur cette question ont beaucoup de difficultés à faire évoluer leur enseignement pour inclure véritablement les élèves et vaincre l'échec scolaire. Face aux difficultés structurelles et pédagogiques de l'école pour inclure tous les élèves quels que soient leurs besoins, les associations ont mis au point des dispositifs pédagogiques dans les écoles elles-mêmes ou hors des écoles pour lutter contre l'échec scolaire et favoriser la réussite de tous les élèves.

Cette communication vise à présenter un travail de recherche action qui porte sur la mise en cohérence des différentes formes éducatives présentes sur un territoire et sur les difficultés des jeunes à réussir. La question sociale à laquelle ce projet de recherche action voudrait répondre est celle de la construction, chez les jeunes de la région d'Arcis-sur-Aube, de compétences à l'école et en dehors de l'école, leur permettant de mieux s'insérer dans la société et de développer leur mobilité sociale. Dans un contexte d'une fragmentation sociale de plus en plus marquée et de difficultés économiques, les élèves manquent de repères,

de confiance en eux, d'ouverture sur les autres et sur le monde dans un milieu où l'individualisme, le repli sur soi et l'enracinement local semblent se développer.

ORIENTATIONS DE LA RECHERCHE ET LA PROBLÉMATIQUE

Le modèle traditionnel de l'école est aujourd'hui remis en cause en raison des transformations démographiques, économiques et sociales de la société française (Dubet et Martuccelli, 1996 ; Dubet 2007, 2010). Un nouveau modèle émerge qui considère l'école comme un lieu privilégié d'éducation qui rassemble les efforts conjoints d'acteurs éducatifs, issus du milieu scolaire et extrascolaire. Ainsi, les pratiques d'enseignement qui relèvent l'éducation non formelle s'entrecroisent avec celles propres au monde éducatif scolaire que l'on qualifie d'éducation formelle. L'éducation non formelle (ENF) correspond aux situations d'apprentissage et aux activités d'autoformation, plus ou moins structurées et qui se situent en marge ou à la périphérie de l'institution scolaire (Hamadache, 1993). Dans ce contexte, l'ENF apparaît comme « un moyen additionnel, complémentaire, une vision plus large du fait éducatif » (Gassé, 2014, p.29). Dans le milieu associatif, les activités non formelles sont mises en œuvre par l'utilisation de dispositifs, de ressources et de supports clés pour développer des activités participatives liées à l'épanouissement personnel des jeunes.

Ainsi, l'école peut devenir l'élément rassembleur permettant la construction de relations significatives et la rencontre du personnel scolaire avec l'ensemble de la communauté liée à l'école, les parents mais aussi avec diverses institutions et notamment les associations locales. La communauté correspond aux ressources humaines et matérielles qui caractérisent le milieu qui entoure l'école.

Dans ce contexte, nos questions de recherche sont les suivantes :

Quels sont les facteurs favorisant la réussite scolaire des élèves en difficultés ? Quelles sont les effets éducatifs des activités proposées par les associations ?

Cette communication a donc pour objectif d'analyser la contribution des activités non formelles au développement des politiques d'inclusion scolaire, et de mesurer leur pertinence pour favoriser la réussite scolaire.

Les entretiens semi-directifs ont été menés avec huit enseignants du collège afin d'identifier les compétences que les élèves acquièrent à l'école et en dehors de l'école.

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Nous étudierons les notions de l'éducation non formelle et informelle et les compétences sociales afin de répondre à nos questions de recherche.

L'éducation non formelle et informelle

L'éducation non formelle et informelle sont des concepts qui sont d'abord mobilisés par les organismes internationaux afin de souligner leur complémentarité avec la forme scolaire. Si l'éducation non formelle renvoie aux apprentissages diffusés hors du système scolaire dans le cadre des loisirs et de la formation et qui peuvent combler les échecs scolaires, être un complément, voire une alternative à l'éducation scolaire (Hamadache, 1993), en revanche l'éducation informelle, quant-à-elle, est « le corollaire naturel de la vie quotidienne » (Mémoire sur l'éducation et la formation toute au long de la vie, 2000) et n'est pas forcément intentionnelle.

Si cette classification est aujourd'hui nuancée certains proposent de situer ces apprentissages dans un « continuum » (Pain 1990, Brougère et Bézille, 2007 ; Fabre, 2014). D'autres montrent que non seulement les frontières entre non formel, informel et formel sont floues mais qu'elles sont aussi poreuses (Poizat, 2003). Les logiques de ces différentes formes éducatives s'entrecroisent et rentrent parfois en concurrence : les apprentissages informels s'invitent dans le domaine scolaire et les structures éducatives extrascolaires opèrent parfois une formalisation de leurs apprentissages qui s'apparente à la forme scolaire.

Or, les acteurs éducatifs ont une nécessité de travailler ensemble pour répondre aux besoins des élèves et favoriser leur réussite éducative. Comment construire une communauté inclusive dans un sens peut-être plus large que l'inclusion des élèves ayant des difficultés ? Parler de commu-

nauté éducatif inclusive nécessite une réelle volonté de l'ensemble des personnels, y compris l'implication du milieu associatif et les parents. Le développement des dispositifs et des pratiques inclusives de l'éducation non formelle demeure nécessaires pour combler les lacunes où l'école n'arrive pas toute seule. Il faut adapter la manière d'enseigner, améliorer la formation des enseignants et rendre les écoles accessibles à tous. Ce travail se fait en lien avec l'école, les associations et les parents.

Les compétences sociales pour favoriser la réussite scolaire

Si les associations sont considérées comme des lieux d'apprentissages (Portelli, 2003), l'activité menée dans les associations doit être considérés comme une contribution essentielle à l'éducation non formelle et informelle.

L'expérience du jeune en dehors de l'école doit être considérée comme une activité volontaire, participative et non-institutionnalisée. Elle permet l'émergence de pratiques et la construction de nouveaux savoirs et notamment de compétences sociales, définies comme « un ensemble de capacités nécessaires à l'individu pour être intégré à la société » (Le Robert/Seuil, 1999). D'autres auteurs distinguent également ce type de compétence liée à la coopération et à la communication avec les autres. Ces « compétences relationnelles et sociales » renvoient surtout à l'utilisation « du langage dans sa fonction pragmatique de communication » et à la dimension relationnelle qui se traduit « par un rapport constant et souvent implicite à un potentiel d'influence sur autrui exprimé en termes d'aptitudes ou de capacités » (Camus, 2011, p.9). Les compétences sociales ainsi renvoient aux capacités à mobiliser les ressources pour traiter les situations de vie impliquant les dimensions affectives, émotionnelles et motivationnelles.

RÉSULTATS : L'IMPACT DES ACTIVITÉS NON FORMELLES ET DE L'ENVIRONNEMENT FAMILIAL SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE

D'après le discours des enseignants sur les difficultés scolaires des élèves, les compétences sociales telles que la manque de confiance en soi, de repères, de capacités ont été identifiées. Il semble que les activités ex-

tra-scolaires proposées par les associations pourront combler l'écart et favoriser l'épanouissement personnel des élèves. A travers des activités de loisir (activités sportives, culturelles), ils développement des compétences sociales comme la communication, le respect des règles, la collaboration qui sont transférables à l'école.

Le milieu social et familial est également un facteur important pour favoriser la réussite des élèves. L'environnement familial est perçu comme un indicateur fondamental pour réussir ou, au contraire, pour échouer. D'après les enseignants, il est nécessaire d'avoir un suivi familial pour aider les jeunes et non pas les délaisser en « chute libre ». Leur insertion sociale et professionnelle ont souvent pour qualité d'avoir su ou pu, en partie grâce à leur milieu familial d'appartenance.

Si ce principe de co-éducation (école, associations, parents) est bien porté par les acteurs locaux, il doit cependant dépasser les logiques institutionnelles exigeant par exemple souvent une réflexion, parfois une auto-évaluation et l'identification par l'individu des compétences construites dans le cadre de ses activités. Cette activité réflexive nécessite donc un accompagnement par les professionnels sur la formalisation de l'expérience car « un apprentissage n'est vraiment éducatif que s'il respecte la continuité de l'expérience et son caractère socialisant » (Fabre, 2014).

RÉFÉRENCES

- Armstrong, F.; Armstrong, D. & Barton, L.
2000 *Inclusive education: policy, contexts, and comparative perspectives*,
Fulton, London.
- Brougère, G., & Bézille, H.
2007 «De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. Note de synthèse», *Revue française de pédagogie*(158), pp. 117-160.

Dubet, F.

- 2007 «Le service public de l'éducation face à la logique marchande», *Regards croisés sur l'économie*, 2 (2), pp. 157-165.
- 2010 «Déclin de l'institution et/ou néo-libéralisme?», *Éducation et sociétés*, 25 (1), pp. 17-34.

Dubet, F. & Martuccelli, D.

- 1996 *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Le Seuil, Paris.

Fabre, M.

- 2014 «La question de la forme en éducation», *Education Permanente*, 2(199), pp. 9-17.

Gasse, S.

- 2014 «Education non formelle: contexte d'émergence, caractéristiques et territoires» *Education Permanente*, 2(199), 19-30.

Hamadache, A.

- 1993 *Articulation de l'éducation formelle et non formelle. Implications pour la formation des enseignants*, UNESCO, Paris.

Lacroix, M.E. & Potvin, P.

- 2009 *De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec.

Pain, A.

- 1990 *L'éducation informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*, L'Harmattan, Paris.

Poizat, D.

- 2003 *L'éducation non formelle*, L'Harmattan, Paris.

UNESCO

- 2006 mai «Classification Internationale Type de l'Éducation CITE 1997».

L'ACTIVITÉ DES ACCOMPAGNANTS D'ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES EN FRANCE

Daniel Niclot

La communication a pour objet de s'interroger sur le travail effectué par les personnels non enseignants qui assurent l'accompagnement des élèves en situation de handicap dans les classes primaires en France. La question centrale porte sur les spécificités de cette activité et sur la contribution de celles et ceux qui l'exercent à l'inclusion des élèves qu'ils accompagnent. Pour l'institution et pour les familles, ces accompagnants constituent un maillon essentiel de la politique éducative en faveur des élèves en situation de handicap. En effet, leur fonction principale consiste à aider ces élèves durant les heures de classe afin de favoriser leurs apprentissages scolaires.

Après avoir défini les évolutions de la fonction depuis une vingtaine d'années, nous tenterons de mettre en évidence, à partir d'un type d'entretien spécifique, l'instruction au sosie, les multiples tâches effectuées par les accompagnants d'élèves en situation de handicap et les problèmes qu'ils rencontrent dans l'exercice de cette activité.

1. LE CONTEXTE ET LA FONCTION

1.1. Des auxiliaires de vie aux accompagnants d'élèves en situation de handicap

En 2000 un accompagnement par un adulte durant les heures de classe est institué pour des élèves à faible autonomie dont l'adaptation matérielle, sociale et cognitive, n'est pas acquise. Les accompagnateurs sont alors appelés « auxiliaires d'intégration ». La dénomination est modifiée en 2003 et les auxiliaires d'intégration deviennent des « auxiliaires de vie scolaire » (AVS). Cette fonction est exercée dans le cadre de contrats à durée déterminée par des personnes qui possèdent un diplôme de fin d'études secondaire (Belmont, Plaisance et Vérillon, 2011).

La loi de février 2005 a apporté des changements notables dans le statut des personnes en situation de handicap. L'un des plus importants concerne l'obligation faite aux écoles de scolariser au plus proche de leur domicile tous les enfants d'âge scolaire. Dans de nombreux cas cette scolarisation ne peut être possible que si l'enfant est accompagné durant la classe. Aussi, pour faire face à cette obligation le nombre d'auxiliaires de vie scolaire a été considérablement augmenté. Or, leur formation est succincte (entre 60 et 100 heures au début de leur prise de fonction) ce

qui pose le problème de la capacité de ces personnes à fournir un accompagnement efficace aux élèves en situation de handicap.

C'est la raison pour laquelle sous la pression des associations de parents d'enfants en situation de handicap notamment, un décret de 2014 prévoit la disparition des AVS et leur remplacement à terme par des « accompagnants d'élèves en situation de handicap » (AESH). La disparition du mot auxiliaire au profit de celui d'accompagnant traduit une volonté de faire évoluer le statut des personnes exerçant cette activité. L'objectif est de mettre fin à leur précarité en rendant possible la conclusion d'un contrat de travail à durée indéterminée après deux périodes de trois ans. Par ailleurs un diplôme professionnel d'accompagnant a été créé par décret. Il s'agit de doter les AESH d'une véritable formation.

Le remplacement des AVS par des personnels formés et diplômés se fait progressivement.

1.2. Une activité mal définie

Il existe deux types d'AESH. Certains accompagnent un élève particulier dans la classe, ce sont les accompagnants d'élèves en situation de handicap individuels (AESH-i). D'autres sont attachés à une école et interviennent auprès de différents élèves de l'établissement scolaire selon les besoins. Ce sont les accompagnants d'élèves en situation de handicap collectifs (AESH-co).

Si des fiches de poste destinées aux AESH-co existent, il n'en est pas de même pour les AESH-i. Un référentiel officieux élaboré en 2008 par le Collège Coopératif de Bretagne définit un ensemble de compétences pour les AESH-i. Elles concernent des tâches liées à :

- l'accueil et à la vie de l'élève en classe (sécurité, hygiène, environnement) ;
- la médiation entre les actions de l'enseignant et le travail de l'élève ;
- l'accompagnement de l'élève dans le cadre du projet personnalisé de scolarité.

2. CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

2.1. Les concepts mobilisés

Les concepts que nous mobilisons pour décrire et comprendre le travail des AESH relèvent du champ de l'analyse de l'activité et plus particulièrement de l'ergonomie de l'activité (Leplat, 1997) et de la clinique de l'activité (Clot, 2008).

Le terme de prescription définit la tâche à effectuer et la manière de la réaliser. L'ergonomie (Daniellou, 2002) distingue deux grands types de prescriptions. Les prescriptions descendantes proviennent de l'institution. Elles définissent ce qu'il est convenu d'appeler la tâche prescrite. Les prescriptions remontantes émanent de l'environnement de travail (collègues, responsables, pairs...) mais aussi du professionnel lui-même qui se donne des objectifs à atteindre (Tourmen, 2007).

L'activité est étroitement liée aux prescriptions. Elle est définie par les ergonomes (Leplat, 1997) comme une série d'actions nécessaires à la réalisation de la tâche prescrite. L'activité ne se limite pas à ce qui est fait en situation de travail (l'action). Elle comporte aussi les réflexions, les espoirs, les regrets, les stratégies mises en place par le professionnel avant l'action mais aussi après l'action.

La dimension psychologique du travail est essentielle pour Clot (2008) qui insiste notamment sur le fait que l'activité n'épuise jamais la tâche prescrite. Le professionnel s'affranchit souvent en partie des prescriptions pour trouver des solutions personnelles souvent plus riches que les prescriptions elles-mêmes. Mais parfois le professionnel se retrouve dans une impasse. Il peut vivre des dilemmes professionnels, hésiter entre plusieurs solutions pour résoudre un problème spécifique. Les activités empêchées ou contrariées correspondent à ce que le professionnel aurait voulu faire et n'a pas pu faire. Dilemmes, empêchements sont une source de mal être professionnel.

Clot (2002) insiste également sur les différentes dimensions qui président à l'exercice de l'activité qu'il appelle les instances du métier. La dimension transpersonnelle correspond à la tradition, à l'historique du

métier. La dimension personnelle concerne l'action de l'individu face à la tâche, la dimension impersonnelle relève de la tâche à effectuer. Enfin, l'instance interpersonnelle fait référence aux relations entre le professionnel et les autres partenaires.

2.2. Méthodologie

Pour cette étude, des instructions au sosie ont été menées par une étudiante (Maroille, 2015). Il s'agit d'un type d'entretien réalisé avec un professionnel qui a pour objectif de le faire parler de son métier afin d'accéder à la partie invisible de l'activité. Cette méthodologie repose sur un travail de co analyse entre un professionnel et un chercheur (Clot, 2008).

La question posée lors de l'instruction est ainsi formulée : « suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ? ».

2.3. Échantillon d'étude et traitement des données

Cinq AESH-i qui sont tous des ex AVS ont été interrogés. Ce sont quatre femmes et un homme qui ont entre 2 ans et 8 ans d'expérience. Les types de handicaps dont souffrent les élèves accompagnés sont différents : autisme, déficience visuelle, trisomie 21, trouble mental et troubles du comportement. Les instructions au sosie ont duré entre 35 minutes et une heure trente. Ils ont eu lieu dans les écoles d'exercice des AESH.

Les entretiens ont été transcrits puis analysés selon une analyse de contenu (Bardin, 1997). Les différents moments de la journée ont été isolés : accueil, temps d'enseignement, récréation, temps périscolaire. Pour chacun de ces moments il a été demandé à l'AESH d'identifier les principales tâches effectuées. Les dilemmes vécus ou les cas d'activité empêchée ont été répertoriés.

3. RÉSULTATS

L'activité des AESH possède un certain nombre de caractéristiques mises en évidence par l'analyse des instructions au sosie.

3.1. Une activité discrétionnaire

Faute de prescriptions descendantes précises, l'activité des AESH est surtout définie par des prescriptions remontantes qui émanent des enseignants et parfois du directeur de l'école. Il s'agit là de l'une des caractéristiques essentielles de cette activité. Lors des instructions au sosie, les AESH soulignent le caractère parfois mouvant ou contradictoire des tâches qu'on leur demande d'accomplir et qui dans certains cas les déroutent. Une AESH explique :

« Ben, rien qu'au niveau des responsabilités c'est... un jour vous avez le droit de faire ça mais le lendemain vous n'avez plus le droit de le faire . »
(AESH 3)

Une autre AESH déplore d'être contrainte par le directeur de l'école d'effectuer des tâches de surveillance des élèves et de délaissier pendant ce temps l'enfant dont elle a la charge. Elle estime que la tâche qui lui est imposée est en contradiction avec sa mission, centrée sur l'aide à l'élève en situation de handicap qu'elle accompagne.

Des AESH qui ont eu l'occasion de travailler dans différentes classes soulignent que certains enseignants les autorisent à intervenir auprès des autres élèves, à participer selon des degrés divers à l'organisation pédagogique de la classe, à utiliser du matériel spécifique. D'autres en revanche leur interdisent formellement de le faire.

Le caractère flou, imprécis et parfois implicite ou évasif des prescriptions des enseignants est souvent cité. Durant les instructions au sosie plusieurs AESH expliquent que faute de consignes précises, ils doivent s'adapter par eux-mêmes aux choix pédagogiques de l'enseignant de la classe comme l'indique l'extrait d'instruction au sosie reproduit ci-dessous :

« Souvent, je travaille avec le groupe. Ça c'est important. L'enseignante voit que je peux aussi aider les autres. » (AESH 3)

L'initiative individuelle prise par cette AESH qui ne se contente pas de travailler avec l'élève en situation de handicap dont elle a la charge, mais avec l'ensemble des élèves du groupe est une source d'enrichissement professionnel explique-t-elle. Elle estime que cette initiative lui permet de bénéficier d'une meilleure reconnaissance de la part de l'enseignante de la classe.

L'activité des AESH qui ont participé aux instructions au sosie expliquent par ailleurs qu'ils sont souvent amenés à prendre des décisions sans savoir exactement si elles sont conformes à l'intérêt de l'enfant qu'il accompagne. Les enseignants se retrouvent dans la même situation. Comme l'expliquent les AESH ils ne sont pas toujours en mesure de conseiller ou de trouver des solutions aux questions posées comme l'indiquent les deux extraits qui suivent :

« On ne sait pas ce qu'il faut faire si ce qu'on a fait est bien ou pas. Et puis après même si on en parle avec l'institutrice elle ne sait non plus. » (AESH 1)

« L'année dernière l'enfant que je suivais faisait de grosses crises... je sortais avec des morsures, des griffures et plusieurs fois je suis allé voir mon directeur... et c'était limite, il me disait : « tu as signé pour... » Heureusement qu'il y avait des institutrices pour parler sinon... » (AESH 2)

La diversité et la complexité des relations entre les AESH et les enseignants sont réelles. Elles ont par ailleurs été étudiées par Nédelec-Trohel, et Toullec-Théry (2009) et par Toullec-Théry (2012).

Dans les instructions au sosie, il est peu question des prescriptions remontantes formulées par d'autres acteurs que les enseignants. On trouve quelques rares allusions à des demandes des parents concernant l'hygiène ou l'attitude à adopter face à des difficultés spécifiques rencontrées par leur enfant.

Quant au personnel médical ou social, il ne semble pas produire de prescriptions. Comme le note cette AESH :

« Si j'ai un souci, je peux appeler qui ? La psychologue c'est pas une personne qu'on peut appeler comme ça. » (AESH 1)

L'activité des AESH est donc peu encadrée, caractérisée par l'incertitude et l'absence de prescriptions précises. Elle est donc en grande partie discrétionnaire. Il semble que le déficit de prescription soit l'un des principaux problèmes rencontrés par les AESH dans l'exercice de leur activité.

3.2. La forte dimension personnelle de l'activité des AESH

L'activité des AESH telle qu'elle apparaît dans les instructions sosie se caractérise par l'importance prise par la dimension personnelle et dans une moindre mesure par la dimension interpersonnelle. Parallèlement on peut noter un effacement de la dimension impersonnelle et l'absence de dimension transpersonnelle.

En raison de son caractère très récent, cette activité ne possède en effet aucune véritable dimension transpersonnelle telle que définie précédemment. C'est-à-dire qu'elle n'a pas de véritable tradition, d'histoire voire de valeurs partagées par ceux qui l'exercent et qui pourraient servir de repères.

La dimension impersonnelle concerne la tâche à accomplir. Or, cette dernière est assurée par des prescriptions essentiellement remontantes effectuées surtout par les enseignants. Elles sont souvent, comme il l'a été précisé précédemment, imprécises, floues, contingentes et parfois contradictoires.

LAESH se trouve au centre d'un système de relations entre les parents, l'élève, les enseignants, le personnel médical et social dont il doit assurer la régulation au profit de l'enfant. On pourrait donc s'attendre à ce que la dimension interpersonnelle de l'activité soit particulièrement développée. Pourtant, dans la réalité, les instructions au sosie semblent indiquer une centration sur les relations entre l'AESH et l'enseignant de la classe suivie par l'élève en situation de handicap et un déficit de relations avec les autres acteurs. Si les cinq AESH interrogés dans le cadre de cette étude déclarent

discuter beaucoup avec l'enseignant de la classe, il faut noter que les conversations s'effectuent surtout de manière informelle, au cas par cas, durant la récréation, avant ou après la classe.

« Oui, je vois avec les enseignants ce qu'il y a à faire pour les autres jours... souvent le matin ou le soir en fonction de si on arrive à se voir. » (AESH 1)

« On se voit à la récré, même souvent quand on sort. C'est vrai qu'on s'entend bien avec la maîtresse donc ça passe tout seul. » (AESH 4)

Ce mode de communication pose problème à certains AESH qui regrettent de manquer d'informations sur ce que l'enseignant a prévu de faire. Ils le découvrent parfois en même temps que les élèves.

« Si on avait un peu plus d'info sur le programme de l'enseignant, on pourrait préparer les documents ? » (AESH 5)

« Je ne peux rien prévoir... ça pénalise un peu l'enfant... je ne peux pas m'organiser en amont. » (AESH 4)

La participation des AESH aux réunions de l'équipe éducative est exceptionnelle. Elle n'est mentionnée que par un AESH sur les cinq. Voici comment il décrit la fonction de cette instance.

« On fait le point avec toutes les personnes qui s'occupent de l'enfant, que ce soit à l'école ou en dehors. Donc CATTP, orthophoniste... » (AESH 2)

En dehors de cet exemple il n'est jamais fait allusion à l'existence de collectifs de travail, à des moments de réflexion en commun avec les différents acteurs éducatifs ou à l'implication dans le suivi du projet personnalisé de scolarité.

En fait, l'activité des AESH comporte surtout une forte dimension personnelle. Les AESH mettent au premier plan ce qu'ils pensent être l'intérêt de l'enfant sans toujours savoir d'ailleurs si ce qu'ils font va bien dans ce sens. L'importance de la dimension personnelle que possède cette

activité ne va pas sans poser problème. Peu encadrés, les AESH sont souvent livrés à eux-mêmes. Selon les années ils peuvent suivre des élèves porteurs de handicaps très différents. Ils doivent pouvoir s'adapter au cas de chaque élève sans aide extérieure le plus souvent.

« J'ai suivi A pendant trois années. Depuis le mois de septembre je suis J. Je ne savais pas du tout ce qu'elle avait, sur quels points je devais intervenir, sur... Quelles étaient les attentes du corps professionnel qui intervenait avec elle. » (AESH 3)

Les entretiens montrent que les tâches effectuées sont très liées au type de handicap des élèves qu'ils accompagnent. Or la faiblesse de leur formation ne leur donne pas les compétences nécessaires pour y faire face.

3.3. Une grande variété des tâches effectuées

Les tâches effectuées par les AESH peuvent être identifiées à partir de l'analyse des déclarations faites lors des instructions au sosie. On peut répertorier quarante tâches différentes citées par les cinq AESH qui y ont participé à l'enquête.

Dans le Tableau 1 on présente une synthèse des tâches effectuées. Il faut noter que ce tableau ne donne aucune indication sur le temps consacré à l'exécution de chaque tâche et peut passer sous silence certaines tâches qui sont réellement effectuées mais qui ne sont pas citées lors des instructions au sosie, car jugées non essentielles.

Il apparaît d'abord qu'un certain nombre de tâches effectuées durant la classe sont cités par tous les AESH.

Le plus grand nombre de citations concerne des tâches effectuées pendant les heures de classe directement liées aux apprentissages de l'élève que l'AESH accompagne. Selon le tableau 1, l'activité quotidienne des AESH apparaît très centrée sur le suivi et l'aide aux apprentissages de l'élève en situation de handicap qui leur est confié. Aider l'élève dans la réalisation de son travail, reformuler, expliquer, le recentrer sur le travail à effectuer sont des tâches évoquées dans toutes les instructions au sosie

Tableau 1. Les tâches que les enseignants déclarent effectuer lors des instructions au sosie

	AESH 1	AESH 2	AESH 3	AESH 4	AESH 5
Durant la classe					
<i>Activités d'apprentissages de l'élève accompagné</i>					
Aider à la réalisation du travail	8	6	8	3	7
Recentrer l'élève sur la tâche	3	4	10	2	5
Expliquer, reformuler	3	4	8	4	15
Vérifier la bonne compréhension	-	2	-	8	3
Aider au repérage des erreurs	-	1	2	-	-
<i>Activité de soutien à l'élève accompagné</i>					
Rassurer	-	1	2	-	1
Gérer les tensions	-	-	-	1	1
Assurer l'hygiène et la sécurité	1	2	1	3	1
<i>Activité de gestion du matériel</i>					
Préparation, installation,	1	3	-	3	6
Vérification	-	3	-	2	3
<i>Activité avec d'autres élèves</i>					
S'occuper d'autres élèves pendant la classe	3	2	1	2	3
Surveiller des récréations	-	4	-	-	-
Surveiller la cantine	-	1	-	-	-
Hors de la classe					
<i>Activités de concertation avec les enseignants</i>					
Echanges avec l'enseignant de la classe sur l'organisation et le déroulement de la classe	1	1	1	3	2
Évaluer les progrès de l'élève	-	1	-	-	1
Remplir un dossier avant une réunion	1	1	-	-	-
Préparations de supports	-	-	-	1	-

et ceci souvent à plusieurs reprises. Ces tâches semblent être au cœur de l'activité des AESH et elles sont souvent décrites avec beaucoup de détails.

Le niveau d'intervention de l'AESH dans l'aide aux apprentissages peut être plus ou moins important selon le type de handicap de chaque élève. Dans certains cas l'aide aux apprentissages peut être relativement aisée pour l'AESH.

« Elle se débrouille très bien après, il y a des fois où elle me sollicite... si elle ne comprend pas un chiffre ou si elle n'arrive pas à faire le lien, je lui réexplique mais elle le fait toute seule. » (AESH 2)

Dans d'autres l'aide peut être difficile, voire impossible, au moins à certains moments.

« Quand ça se passe bien et qu'il accepte ma présence à côté de lui, on arrive à bien travailler, mais il y a des fois où il est en rechute donc je n'insiste pas, je passe le relais à la maîtresse. » (AESH 3)

Les tâches qui concernent l'hygiène et la sécurité de l'enfant sont également citées par tous les AESH. Cependant, l'importance de la place qui leur est accordée lors des instructions est en grande partie liée au type d'handicap dont souffre l'enfant.

On note également que tous les AESH sont amenés à participer aux activités menées dans la classe et à certains moments à s'occuper des autres enfants notamment dans le cadre de travaux de groupes.

Parmi les autres tâches, la gestion du matériel spécifique pour les élèves en situation de handicap est souvent mentionnée. La mise en place de documents, d'aide auditive ou visuelle sont citées par les AESH qui ont participé aux instructions au sosie.

« Pour moi la priorité c'est de mettre en place le système du micro HF et de ses sabots et prothèses auditives. » (AESH 5)

Hors de la classe les échanges avec l'enseignant de la classe sur l'organisation et le déroulement de la classe sont mentionnés par tous les AESH.

Comme il l'a été vu auparavant ils se font souvent avant l'entrée en classe ou pendant la récréation. L'accueil du matin peut être un moment de dialogue avec les enseignants mais aussi avec les élèves :

« Quand j'arrive le matin, je me dirige vers l'équipe enseignante qui est dans la cour à l'accueil. Donc là, bien souvent on discute avec les enfants qui viennent nous voir, nous dire bonjour... » (AESH2)

D'autres tâches enfin, ne sont évoquées que par certains enseignants.

L'aide de nature psychologique apportée aux élèves en situation de handicap (rassurer, gérer les tensions) n'est pas mentionnée par tous les AESH dans les instructions au sosie. Il en est de même en ce qui concerne l'évaluation des progrès de l'élève. Il faut enfin noter que la surveillance des récréations est citée par quatre AESH sur cinq. En revanche, la surveillance de la cantine n'est effectuée que par un seul. Enfin un AESH signale un travail spécifique de préparation qu'il effectue hors du temps scolaire.

« J'ai beaucoup de travail en amont. Sur la préparation il faut anticiper ses documents, les transcrire en braille » (AESH3)

3.4. Dilemmes et empêchements

Durant les entretiens les AESH évoquent les dilemmes auxquels ils sont confrontés. Ceux-ci sont souvent liés à des troubles du comportement de l'élève en situation de handicap qu'ils accompagnent. Par exemple une AESH cite le cas de l'élève qui lui avoue ne pas avoir compris la leçon juste avant une évaluation. Elle s'interroge sur ce qu'elle devrait faire. Devait-elle lui donner des explications dans l'urgence ou ne pas intervenir ?

Parfois l'accompagnant se trouve démuni face au comportement violent d'un élève.

« Il se tapait la tête contre les radiateurs en fonte. Donc c'était soit je le laisse se mettre en danger soit je m'approche de lui, eh bien là il se jetait sur moi pour me mordre ou me taper. Donc qu'est-ce que je fais ? » (AESH 5)

Mais les dilemmes peuvent être également récurrents.

« Il faut faire attention au temps... qu'elle se dépêche pour se déshabiller par exemple... mais ça l'agresse alors on prend du retard pour arriver en classe. » (AESH 2)

D'autres dilemmes cités concernent les soins à donner à l'élève accompagné que l'AESH juge nécessaires mais qu'elle n'est pas habilitée à effectuer. Doit-elle enfreindre la règle pour le bien-être de l'enfant qu'elle accompagne ?

L'absence de prescriptions claires peut aussi entraîner des formes de désengagement. Une AESH souligne que les tâches autorisées ou interdites varient selon les interlocuteurs qui définissent son travail.

« En début d'année j'étais avec un enfant qui n'était pas propre et on m'avait dit que je pouvais le changer... Après quelques jours on me dit que je ne peux plus le changer. On m'a dit que ce n'était pas mon travail...voilà, tous les jours ça change. On ne se sent pas valorisée. » (AESH 1)

CONCLUSION

La fonction d'AESH participe à la politique d'inclusion des élèves en situation de handicap dans les classes. L'accompagnement concerne tous les aspects de la vie des élèves à l'école. Le suivi et l'aide au travail de l'élève durant les heures de classe sont centraux dans l'activité des AESH. Une large place est aussi donnée aux interventions dans le domaine de l'hygiène et du confort. Sans cette aide humaine la plupart des élèves en situation de handicap ne pourraient pas être accueillis dans les classes.

Les AESH effectuent quotidiennement des tâches de nature différentes. Pourtant leur activité est peu encadrée. Les prescriptions descendantes sont rares et les prescriptions remontantes émanant essentiellement des enseignants sont souvent floues et parfois contradictoires. Aussi les AESH travaillent de manière discrétionnaire dans l'urgence et l'incertitude, souvent de façon isolée ne sachant pas comment agir surtout

lorsqu'ils sont confrontés à des situations de travail exceptionnelles, par exemple en cas de trouble subit et violent du comportement de l'élève dont ils ont la charge. Les dilemmes vécus par les AESH sont fréquents, des cas d'activité empêchée explicités. Pourtant malgré toutes ces contraintes et malgré la faiblesse de leur formation et de leur statut, les AESH que nous avons rencontré s'investissent beaucoup pour que l'élève qu'ils accompagnent réussisse le mieux possible sa scolarité.

RÉFÉRENCES

- Bardin, Laurence
1997 *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.
- Belmont, Brigitte ; Plaisance, Eric et Vérillon, Alette
2011 «Conditions d'emploi des auxiliaires de vie scolaire et qualité de l'accompagnement des élèves handicapés» dans *Revue Française de Pédagogie*, n°174, pp. 1-106.
- Clot, Yves
2008 *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF.
- Daniellou, François
2002 «Le travail des prescriptions» SELF, Conférence inaugurale, XXXVII congrès d'Aix en Provence. En ligne <http://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2016/01/congres-self-2002-aix-daniellou-travail-prescriptions.pdf>
- Leplat, Jacques
1997 *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, PUF.
- Maroille, Séverine
2015 «*Le travail des accompagnants individuels d'élèves en situation de handicap : activités, dilemmes et tensions professionnels*», mémoire de master Mention Education et Formation, Université de Reims Champagne-Ardenne.
- Nédelec-Trohel, Isabelle et Toullec-Théry, Marie
2009 «Interactions entre un professeur, un AVS et un élève handicapé en classe d'inclusion scolaire (CLIS) « dans *Carrefours* de l'éducation, vol.1, n°29, pp.161-180.
- Toullec-Théry, Marie
2012 «Les relations entre enseignant et Auxiliaire de Vie Scolaire dans la scolarisation des élèves en situation de handicap» dans *Notes du CREN*, n°10. <http://www.ccb-formation.fr/respect2/respect2.org/respect2.htm>
- Tourmen, Claire
2007 «Activité, tâche, poste, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion» dans *Santé publique*, n° 19, pp. 15-20.

EDUCACIÓN SECUNDARIA Y DISCAPACIDAD. ENCUENTROS, DESENCUENTROS Y DESAFÍOS

Andrea Verónica Pérez, Carolina Lelia Schewe y Gabriela Alejandra Toledo

1. INTRODUCCIÓN

Desde el año 2006 el sistema educativo argentino se encuentra organizado en niveles, ciclos y modalidades, definidos en la Ley de Educación Nacional N° 26206 (en adelante LEN). Las modalidades son «aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos» (LEN, Art. 17). La educación especial es la modalidad destinada a «asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo» (LEN, Art. 42). Es decir que, a partir del año 2006, la educación especial trasciende –más ampliamente que hasta entonces– los espacios de las escuelas y centros de educación especial para articular acciones con otras instituciones, a fin de lograr que las personas con discapacidad puedan construir sus trayectorias educativas en cualquier nivel del sistema educativo, con los apoyos que resulten necesarios para cada caso.

Estos procesos presentan características particulares. En algunos casos, docentes de las escuelas de educación especial de cada comunidad acompañan a los estudiantes a las escuelas de educación secundaria, realizando las configuraciones de apoyo correspondientes para su acceso al currículum. En otros casos, los estudiantes concurren teniendo la posibilidad de que sus familias contraten acompañantes terapéuticos o docentes de apoyo, que responden a las demandas específicas de cada caso particular.

Por un lado, sabemos que las razones de la complejidad existente en la actualidad se vinculan a aspectos histórico-culturales de nuestros sistemas educativos, asociados a la obligatoriedad, a las concepciones sobre la normalidad, a los procesos de homogeneización, entre otras cuestiones íntimamente relacionadas entre sí. A diferencia de lo que propone la legislación vigente, sabemos que las experiencias de articulación entre educación común y educación especial dependen, en muchas oportunidades, de un gran esfuerzo por parte de las familias de los estudiantes para sortear los obstáculos administrativos y actitudinales –entre otros–, por un lado; como también de la «buena voluntad» de directivos, integrantes de Equipos de Orientación Escolar, docentes y demás responsables de los espacios institucionales correspondientes, por el otro. Esta situación debe superarse si se pretende el pleno goce de

los derechos de todos los estudiantes, quienes, además, deberían formar parte protagónica de estos procesos.

El presente trabajo se propone reflexionar con respecto a la formación de los profesionales que acompañan las trayectorias educativas de los estudiantes, utilizando, a modo de disparador, algunos fragmentos del trabajo empírico desarrollado entre 2016 y 2017 por un equipo de investigación de la Universidad Nacional de Quilmes.

2. DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN SECUNDARIA: PERSPECTIVAS, TENSIONES, CONVERSACIONES

2.1. De las estrategias metodológicas de indagación

El proyecto de investigación que da origen a este texto se titula «Educación de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario. Estrategias institucionales entre la “educación común” y la “educación especial”». ¹ Se trata de un proyecto en curso que se propone estudiar las estrategias que se encuentran desplegando las instituciones de la modalidad de educación especial y las del nivel secundario de la educación común, en torno a las trayectorias educativas de los estudiantes «con discapacidad», motivo por el cual ha desarrollado, desde sus comienzos, una indagación teórica y normativa referida a la temática, para luego iniciar los contactos con autoridades del sistema educativo local, a fin de facilitar el acercamiento a instituciones de educación común que contaran, en su matrícula, con la participación de estudiantes que estuviesen también inscriptos en escuelas de educación especial. Se optó por un abordaje metodológico de tipo cualitativo y el desarrollo del trabajo de campo en escuelas de la Región 4 de la Provincia de Buenos Aires (municipios de Florencio Varela, Berazategui y Quilmes).

Tras la elaboración de los ejes de indagación, el equipo realizó dos entrevistas piloto a docentes de nivel secundario que estuvieran trabajando

con estudiantes «con discapacidad». Como instrumento de indagación se escogió la entrevista semiestructurada. Luego de los ajustes pertinentes se realizaron entrevistas a profesionales que acompañan las trayectorias educativas de estudiantes «con discapacidad». Para compartir algunos resultados de los primeros acercamientos nos enfocaremos en tres entrevistas en particular (identificadas aquí como E1, E2 y E8). En el caso de E1, la entrevista gira en torno a su experiencia con un estudiante con diagnóstico de Síndrome de Asperger; en el caso de la E2, el foco está puesto en su experiencia con un estudiante con diagnóstico de retardo mental; en el caso de E8, la persona entrevistada habla de distintos casos. Estos profesionales son integrantes de Equipos de Orientación Escolar, acompañantes terapéuticos y docentes de escuelas de educación especial que concurren a las escuelas de educación común. Los nombres de los estudiantes en cuestión fueron reemplazados por una letra mayúscula, de modo de garantizar la confidencialidad.

2.2. Marco normativo

De la amplia legislación internacional y nacional que refiere al derecho a la educación y los modos de lograr una «educación inclusiva», nos detendremos en dos resoluciones locales. La Resolución CFE² N° 144/11 da cuenta de las acciones a llevar a cabo por la modalidad de educación especial, a fin de lograr la articulación con los diferentes niveles educativos y las otras modalidades del sistema. El énfasis está puesto en las diferentes estrategias de enseñanza, de modo de garantizar el derecho de todos los niños y niñas a acceder a los conocimientos que les aseguren una participación plena en los distintos ámbitos de la sociedad. La resolución refiere a los contenidos, procesos de transmisión, organización de los tiempos, espacios y recursos materiales. Asimismo, refiere a la reorganización necesaria para lograr el acompañamiento, por parte de la educación especial, de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad en todo el sistema educativo.

1. Secretaría de Investigación y Transferencia. Universidad Nacional de Quilmes. Directora: Andrea Pérez (2016-2017).

2. Consejo Federal de Educación.

Por su parte, la Resolución CFE N° 155/11 establece –con relación al tema que nos ocupa– que «hasta el presente, la estrategia predominante para la atención educativa de adolescentes y jóvenes con discapacidad ha estado abocada casi exclusivamente a la formación laboral, sin brindar propuestas pedagógicas acordes a su franja etaria que consideren otras áreas y propendan al desarrollo integral y autónomo de esta población en su pasaje a la vida adulta, respetando sus intereses, motivaciones y necesidades».

Lo establecido hasta aquí tiene fuertes implicancias con relación a la organización del sistema educativo, a la luz de su histórica tradición homogeneizante y normalizadora. Entre otras cuestiones, implica:

- Que la escuela de educación especial ya no conforma una rama/régimen apartado/paralelo de la educación común, sino que debe funcionar como un apoyo a esta última.
- Que el currículum es el mismo para todos/todas los/as estudiantes que estén cursando el mismo año académico.
- Que el sistema de educación debe incrementar su carácter inclusivo para que todos los sectores de la comunidad, entre los que se encuentran las personas «con discapacidad», puedan gozar plenamente del derecho a la educación.

2.3. Primeras lecturas de los datos recogidos

De las entrevistas seleccionadas, se desprenden enunciados que refieren a una demanda de formación con relación a las distintas dimensiones que comprenden la puesta en práctica de una «educación inclusiva».

Los conocimientos que estos profesionales consideran de importancia para ser adquiridos y trabajados en los espacios de formación o de perfeccionamiento están vinculados principalmente con los *valores* que se sostienen desde el paradigma de la inclusión y las estrategias necesarias para la resolución de las diferentes situaciones complejas del cotidiano escolar. Dan cuenta, por ejemplo, de la asociación entre in-

certidumbre y temor/rechazo hacia lo desconocido, como en este caso, cuando una de las profesionales refiere a los Trastornos del Espectro Autista (TEA):

Yo creo que más que nada [importa] la información: me ha tocado presentarme con profesores a principio de año y los profesores no sabían que estaba «A», y no sabían cómo tratar con «A», entonces un poco que la escuela como que se escuda que está la figura del acompañante que tiene una formación, [...] y ante el desconocimiento también es el miedo y la inseguridad del tema en los profesores [...] hay ciertos chicos que no responden a ciertos estímulos, depende de, no sé, del dispositivo, no sé, hay chicos que se manejan más con las lecturas, hay chicos que se manejan más con los estímulos visuales, como el Asperger. [...] Yo creo que al ver un chico con cierta diferencia y con un acompañante que tiene que estar todo el tiempo con él, yo creo que genera cierta resistencia... (E1).

La misma entrevistada comentó que, en el marco de la institución en la que trabaja, le pidieron hacerse cargo de una charla dirigida a los compañeros de curso del estudiante con diagnóstico de TEA:

La preceptora me pidió que se hiciera una charla sobre integración, sobre chicos con discapacidad, para los compañeros de curso y que se hablara de «A», que se hablara de otra chica que está ahí medio como revelándose un diagnóstico, que antes no estaba en tratamiento y eso, y que ha tenido ciertos desbordes, compañera de «A» del curso (E1).

Por su parte, otra entrevistada hace hincapié en la importancia del diálogo entre colegas: «La verdad que la mayoría se muestra muy accesible, se muestra comprensible de las situaciones, siempre está consultando, siempre quieren aprender, siempre le preguntan a la [maestra] integradora “y esto ¿cómo lo puedo hacer?”» (E2).

Otro de los planteos que aparece marcadamente en las entrevistas es la observación de un pedido de diagnóstico por parte de quienes trabajan con los niños/jóvenes con discapacidad en la escuela, de modo de «orientar» la práctica docente. Este dato nos pone ante la vigencia de una

concepción médica de la discapacidad, asociada a un déficit, aspecto que requiere mayor problematización en la formación docente.

Ellos eligen si un tipo de diagnóstico amerita un poco más un apoyo psicopedagógico o si es una cuestión más conductual... implica un apoyo más psicológico terapéutico [...] depende muchísimo del diagnóstico porque hay un diagnóstico de base [...], pero eso no excluye que haya otras cuestiones psicológicas o psiquiátricas, se juntan muchos diagnósticos (E2).

Observamos que el diagnóstico es el punto de partida para la toma de decisiones prácticas, incluso antes de reconocer al estudiante en su propia singularidad. La norma se utiliza como el principio de comparación en tanto regla de conducta.

Indagando sobre los procesos de articulación institucional, escuchamos el siguiente relato: «A los 6 años él repite primer grado y ahí se genera el diagnóstico, cuando ven que no alcanza determinados contenidos y que tiene mayores dificultades y que se empieza a desfasar en el desarrollo del resto» (E2).

En principio, queda claro que el etiquetamiento se construye relacionamente, a partir de una comparación que jerarquiza al estudiante entre su grupo de pares volviendo visible un «desfase en el desarrollo normal». El foco está puesto en el diagnóstico y en aspectos medibles, antes que en la complejidad de las condiciones institucionales y las situaciones que atravesamos las personas día a día:

Le cuesta muchísimo, por el diagnóstico de él, detectar qué es lo importante y qué es lo secundario, entonces él te copia todo [...] Hay días que está más distraído y días que no, pero todo tiene que ver claramente con su diagnóstico, no con una cuestión objetiva. No creo que sea una habilidad que se pueda desarrollar al cien por ciento en él (E2).

A partir del diagnóstico, cada instancia de aprendizaje se torna autoevidente, autoexplicativa y pasa a constituir una limitación. Veiga-Neto (2001:180) explica la existencia de una lógica propia de la escuela moderna de organizar a los estudiantes de acuerdo a clases, géneros, edades, etc.

Según el autor, es una estrategia pensada para poner en acción la norma a través de un movimiento de demarcación y separación. Con esta misma lógica, el concepto de *nivel cognitivo* fue inventado como un operador al servicio de ese movimiento de marcación de la diferencia. Se comprende que el sujeto nominado como anormal, siendo excluido u oprimido en sus posibilidades, aún está dentro de la norma. Fue la propia organización didáctica y curricular de la escuela moderna pensada y puesta en funcionamiento para definir quiénes somos nosotros y quiénes son los otros.

Es posible observar –en la acción de algunos docentes– pistas relacionadas con un trabajo colaborativo de formación, de un conocimiento en acción, construido por un compartir con el profesional que fue formado en el área. Puede asimilarse a un ejercicio de práctica profesional casi artesanal, un conocimiento en la acción (Schön, 1992), que es tácito y no proviene de una operación intelectual.

La E2 afirma: «Es bueno hacer un orden cronológico o hacer líneas de tiempo, que tal vez si la [docente] integradora se lo sugiere a la docente... también para los otros chicos es un beneficio». De esta manera, se pone de relieve la conveniencia, para todos, para cualquiera (adultos responsables, familias y estudiantes) de proponer abordajes que trasciendan la didáctica tradicional que presupone la homogeneidad del estudiantado, indagando y ensayando con los estudiantes nuevas perspectivas y estrategias pedagógicas, atentas a la singularidad de cada uno, y, a la vez, de cada grupo.

La secuencia de acciones que piensa la docente se origina a través de un problema y de estrategias concretas para llegar a la comprensión lectora para la resolución de problemas posteriores. Sin embargo, este conocimiento es provisorio, puesto que las situaciones prácticas son cambiantes, en función de las particularidades de los estudiantes, las tareas y los grupos que integran; este carácter único, nos pone nuevamente ante la necesidad de replantear la formación docente del sistema educativo en general. En este sentido, una de las profesionales entrevistadas afirma que, desde su perspectiva, es conveniente generar conciencia:

[hace falta una] bajada de línea más de conciencia, de enfocarlo más que nada a las relaciones, al respeto a la diversidad, a la integración y todo

eso. Me parece que está bueno hacer una jornada de la escuela completa, con los chicos y aprovechando la figura de los [docentes] integradores, me parece que esto sería bastante productivo. [...] [a veces es necesario] reformular la manera de preguntar más que el contenido (E1).

En este marco, cuestiona la exagerada dependencia que suele promoverse en algunos casos, muy en línea con los modelos compensatorios ampliamente cuestionados debido a la tendencia a limitar la autonomía y profundizar la discapacidad. La E1 afirma: «[Es importante] que se choque un poco con la realidad, que tampoco depender tanto del acompañante, depender tanto de los profesores, decirle fijate un poco cómo tus compañeros [...] si tiene alguna duda que le pregunte al compañero, que le pregunte al profesor».

En otro orden, una de las profesionales entrevistadas enfatiza la necesidad de poner en palabras y compartir inquietudes y experiencias con los docentes y los compañeros de los estudiantes con discapacidad. Al hacer referencia a uno de los estudiantes que se encuentra acompañando, expresa:

A veces siento que la falta de información de los profesores y los alumnos hace que sea como medio difícil que los compañeros lo integren porque él es bastante espontáneo, tiene mucha facilidad para hablar, no tiene vergüenza... Entonces va, pero hay veces que los chicos rehúsan medio lo que si de parte de los chicos, no sé si discriminación, pero risas por lo bajo, o alguna burla (E1).

En relación con el desarrollo de la autonomía, otro profesional entrevistado menciona la importancia que, a tales efectos, tiene la lectura y la escritura: «Yo veo que no solamente por el diagnóstico que tiene el chico con el que yo trabajo sino tal vez incluso a los otros chicos cuando los docentes utilizan recursos más visuales, o cuando utilizan lenguaje más concreto o apoyatura de otro tipo ellos comprenden mejor los temas» (E2).

Al revisar las entrevistas observamos que los entrevistados reflexionan acerca del mejoramiento de las prácticas cuando estas son pensadas teniendo como punto de partida las diferencias como algo inherente al

ser humano, y no como algo negativo. En sus narraciones, dan cuenta del efecto positivo que ello produce no solo para los estudiantes con discapacidad sino para todo el grupo de trabajo, aspecto que se distancia de la carga negativa de la histórica matrícula de educación especial. Cabe recordar, en ese sentido, que las dificultades para revertir las concepciones deficitarias de determinados estudiantes refieren a un camino extenso de sobrelegitimación de discursos pretendidamente neutros –entre otras cuestiones–. Como expresa De la Vega (2010: 214), la escuela de educación especial se constituyó

como un campo heterogéneo a través de la inclusión sucesiva de todas las segregaciones: los hijos de los inmigrantes, de delincuentes, de pobres, de obreros desocupados, de campesinos, los niños diferenciales primero, acompañados por nuevos síndromes del desarrollo burgués; finalmente los discapacitados, nueva categoría para designar un territorio problemático en inquietante expansión. El surgimiento del proyecto integracionista y la articulación de la educación especial y la escuela común responden a esa necesidad de una profunda transformación de la escuela.

Retomando los aportes que realizan los distintos profesionales para generar los apoyos necesarios en la institución escolar, la E2 afirma: «La idea es siempre tratar de trabajar en el aula la mayoría de las cosas. Después, generalmente, hay algún trabajo práctico... Por ejemplo, en historia (que los contenidos son muy abstractos) en la evaluación, mientras los chicos hacen la evaluación, él lo hace en forma de trabajo práctico».

No obstante, existen serias dificultades que se generan al extremar algunos aspectos vinculados al acceso de los estudiantes al currículum, los cuales refieren, en el caso descrito a continuación, a las posibilidades de acceder al título secundario una vez completada la trayectoria educativa en dicho nivel:

Este año se le han sacado dos materias, no está concurriendo ni a matemáticas ni a físico-química por el grado de dificultad, obviamente después el título no es homologable y lo otorga la [escuela de Educación Especial] [...]. Es un chico que por el diagnóstico que tiene ya está alfabetizado y tiene

un montón de cuestiones que son positivas, pero uno está tal vez más enfocado a la parte social... Se decide que es prioritario quitar materias y por ahí que pueda seguir concurriendo y pueda llevar a cabo las demás, a que pueda seguir frustrándose o tenga otros síntomas que no están buenos en función de que le producen malestar por no poder acceder a los contenidos (E2).

Siguiendo con las tensiones que ocurren entre educación especial y educación común, cabe destacar la siguiente expresión:

Cuando terminó [el año] pedimos la integración directamente a una escuela laboral con el secundario de una escuela especial laboral. ¡No nos querían aceptar esa integración porque decían que por qué no nos habíamos acordado antes de este chico! Le digo «trabajamos muchísimo con este pibe, no es justo, la verdad que no hizo falta tener la integración con una escuela especial [hasta ahora]» (E8).

Esta apreciación da cuenta de las distintas formas de conceptualizar a la discapacidad y a la educación que aún conviven en nuestras instituciones, con todas las dificultades que ello conlleva a los fines del pleno ejercicio de los derechos de todas las personas. La misma E8 agrega:

La mayor dificultad es esto de la aceptación de la discapacidad, el pensar estrategias diferentes de enseñanza, sobre todo para los chicos con retardo mental, que a veces no sé si entra dentro de la discapacidad... las causas son muchas. Pero más allá de eso, el CUD³ se hace, nosotras nos guiamos nada más que con eso porque también problematizamos el concepto de discapacidad... y ahí aparece el diagnóstico, bueno, dentro de esta sociedad, por lo menos por ahora, sí. Yo creo que la escuela lo que hace es acentuar esa discapacidad.

En este caso, la apreciación de la entrevistada pone el foco de los problemas en la tradición institucional, normalizadora, que profundiza las

desigualdades, y se aleja de toda posibilidad de potenciar la confianza y las capacidades de todos los estudiantes: «Es muy difícil a veces sensibilizar a una persona en eso... Te dicen: no, no tengo tiempo, porque yo no estoy preparada. Con estos pibes es lo primero que te dicen... y si ella [la docente] simplemente pudiera anticipar una clase y mandarla por mail a la maestra integradora no habría problema» (E8).

3. REFLEXIONES FINALES

Más allá de los acuerdos y controversias, es claro que, en la Argentina, el concepto de inclusión atravesó los discursos y las prácticas (Toledo, 2012: 84) hasta los inicios de la gestión del actual presidente Mauricio Macri, en 2015. Las políticas públicas desarrolladas anteriormente sostenían que las instituciones educativas debían considerar las siguientes dimensiones (Ministerio de Educación de la Nación, 2009):

- a) Creación de culturas inclusivas, de comunidades seguras, acogedoras, colaboradoras y estimulantes, en las que cada uno sea valorado, fundamentalmente para que todos tengan mayores niveles de logro.
- b) Elaboración de políticas inclusivas. La inclusión es el corazón de los procesos, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos/as los/as estudiantes. Estas políticas hacen que los apoyos desde la modalidad [de educación especial] se desarrollen desde la perspectiva del derecho a la educación de los estudiantes.
- c) Desarrollo de prácticas inclusivas. Las instituciones abordan la cultura y las políticas inclusivas que tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del contexto escolar. La docencia y los apoyos se integran de tal forma que se puedan superar las barreras para el aprendizaje y la participación.
- d) La trayectoria educativa integral se contraponen a la idea de trayectoria única y unidireccional para todos/as los/as estudiantes, es decir que implica:

3. Certificado Único de Discapacidad.

- La promoción de itinerarios personalizados (desde un máximo de singularidad posible).
 - La atención de las necesidades educativas, sociales y subjetivas de los distintos momentos de la vida de los/as estudiantes.
 - La adopción de un modelo social de discapacidad para eliminar las barreras.
 - El desarrollo de apoyos para la participación de las personas con discapacidad, apuntando al diseño universal de productos, entornos, programas y servicios, precisando las «ayudas técnicas».
 - La consideración, por parte del sistema educativo en su conjunto, de todos/as los/as estudiantes como sujetos con derecho a educarse.
 - La corresponsabilidad entre niveles y modalidades entre escuela común, escuela de educación especial y apoyos desde la modalidad; trabajo colaborativo entre los actores involucrados y complementariedad de los equipos en el sistema educativo en pos de alcanzar una educación inclusiva.
- Relativa novedad de la participación de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario, en particular, diagnósticos de TEA, discapacidad auditiva y discapacidad intelectual.
 - Complejidad del nivel secundario con relación a la modalidad de trabajo de los docentes y a las materias (organización de los tiempos de acuerdo a campos disciplinares específicos, aspecto que a veces dificulta la generación de lazos o proyectos conjuntos).
 - Falta (grave) de accesibilidad edilicia, comunicacional, actitudinal.
 - Tensiones entre aspectos normativos, tecnicismos y derechos humanos.
 - Naturalización de las desigualdades.

Como afirmáramos en otro trabajo (Schewe, 2017: 60), el posicionamiento descripto implica un cambio general en los sistemas de educación, pero también que las instituciones reorganicen los espacios, tiempos y agrupamientos, entendiendo que la(s) discapacidad(es) no deberían ser un motivo de exclusión. Además, quienes forman parte de los centros regulares deben trabajar para garantizar el aprendizaje efectivo de todos los estudiantes, porque es parte de sus responsabilidades.

En este marco se torna fundamental considerar las relaciones entre derecho a la educación, prácticas pedagógicas, evaluación y acreditación. Consideramos que resolver esto último conforma una de las grandes deudas del sistema, en particular, porque mientras que la letra escrita afirma que todos debemos estar «dentro» del mismo, existen serias dificultades en torno a las condiciones de posibilidad que debe garantizar el Estado.

Entre otras situaciones complejas que interpelan profundamente nuestra aproximación empírica se encuentran las sintetizadas a continuación:

Entre las entrevistas realizadas se sigue destacando la necesidad de capacitaciones específicas para los distintos casos, o bien, la necesidad de contar con especialistas formados en cada una de las situaciones problemáticas a afrontar. No obstante, consideramos que tales capacitaciones específicas no garantizan el derecho a la educación de los estudiantes, algo que se advierte, entre otros fragmentos, cuando una de las personas entrevistadas pone énfasis en las características del diagnóstico sin siquiera considerar la posibilidad de revisión de los contextos institucionales. Tanta especialización técnica termina concentrando el problema en las características individuales, más que en los abordajes atentos a los aspectos sociales que profundizan las situaciones limitantes (ver Skliar, 2000; Baquero, 2001; Pérez, 2012).

Finalmente, sostenemos que los espacios institucionales para compartir experiencias y fortalecer las estrategias conjuntas para el abordaje de situaciones complejas (que involucren o no la presencia de estudiantes con discapacidad) son necesarios (y más efectivos que instancias tradicionales de capacitación) en todos los niveles del sistema educativo. Esto es así en la medida en que, por un lado, muchas instituciones educativas y sus actores suelen seguir esperando los modelos «ideales» de estudiante (en términos de rendimiento académico, de modos de aprender y comportarse, etc.) sin considerar que el derecho a la educación (y a estar «con otros») es de todas y cada una de las personas. Por otro lado –y en línea con lo anterior– el marco legal vigente, y principalmente, los reclamos de

estudiantes y familias de sectores históricamente discriminados por el sistema educativo, se encuentran interpelando las tradiciones homogeneizantes y normalizadoras en momentos en que, paralelamente, siguen desarrollándose perspectivas teóricas patologizantes y meritocráticas que continúan poniendo el foco en los individuos más que en los contextos productores de desigualdad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baquero, R.

2001 «La educabilidad bajo sospecha», en *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, año IV, n° 9, pp. 71-85.

De la Vega, E.

2010 *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación especial*, Novedades Educativas, Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (Argentina)

2009 *Educación especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina. Orientaciones 1*, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Pérez, A.

2012 *Alteridad, razón jurídica y ética. Reflexiones acerca de lo Común y lo Especial en la Educación*, tesis doctoral, Flacso, Buenos Aires.

Schewe, C.L.

2017 «Discapacidad, educación especial y educación inclusiva», en *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, vol. 5, n° 1.

Schön, D.

1992 *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Paidós, Barcelona.

Skliar, C.

2000 «La invención y la exclusión de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad», en *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, año 10, n° 22, pp. 34-40.

Toledo, G.

2012 *Accesibilidad digital para personas con dificultad en la visión*, tesis de maestría en Informática aplicada a la Educación, La Plata, UNLP.

Veiga-Neto, N.

2001 «Incluir para excluir», en Larrosa, J. y Skliar, C. (eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Laertes, Barcelona, pp. 165-184.

MAESTROS INDAGANDO: AVANCES Y DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

Verónica Rusler y Cintia Schwamberger

RESUMEN: El presente artículo expone avances de la investigación que desde 2014 lleva adelante el equipo de cátedra del Seminario de Integración Escolar de la Licenciatura en Educación Especial, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. El objetivo principal de la propuesta consiste en relevar y poner en tensión el conocimiento y las concepciones de distintos actores con relación a la educación inclusiva y más específicamente en lo que respecta a las personas con discapacidad. Por otro lado, se busca indagar las representaciones sociales en cuanto a la mirada hacia la discapacidad (Almeida *et al.*, 2009; Ferrante, 2015) y las experiencias concretas de propuestas de integración/inclusión que adquieren diversas formas, a lo largo del territorio nacional y en el interior de cada institución en particular que «decide» llevar adelante propuestas integradoras/inclusivas según las propias particularidades y posibilidades de llevar adelante un proyecto institucional «inclusivo».

Los datos relevados dan cuenta de avances en la educación inclusiva que presenta un hito significativo con la adhesión de la Argentina a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). No obstante esto se puede observar un tránsito, tanto en las experiencias concretas como en las ideas que las sostienen por caminos contradictorios, «viscosos», que no dejan de contener en

su interior perspectivas que se corresponden con criterios que fueron hegemónicos tiempo atrás pero que siguen vigentes y vigorosos (Barton, 2009; Groce, 2014). La mirada de la medicina, las certificaciones evaluativas, las clasificaciones, la falta de trabajo colaborativo entre niveles y modalidades y la formación específica en la educación especial constituyen los mayores obstáculos para pensar la formación docente en términos de una educación inclusiva que contemple a las diferencias como valor humano e inherente a la conformación y despliegue de las instituciones. Los avances del estudio que se presentan en esta oportunidad dan cuenta de esta polifonía y de cómo se van apropiando –o no– las instituciones de las ideas, el marco normativo y la propuesta institucional de la educación inclusiva.

La actividad que se realiza conjuntamente con lxs¹ estudiantes pretende ser un acercamiento a la formación en la universidad desde una propuesta integral que involucre experiencias vinculadas con la docencia, la investigación y la extensión, además que vincula la universidad con la sociedad desde la docencia, la investigación y la extensión.

1. Utilizamos el lenguaje para referirnos a los sujetos desde una perspectiva de género que incluye a todxs.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo expone avances de un trabajo de investigación que desde el año 2014 lleva adelante el equipo de cátedra en el marco del Seminario de Integración Escolar de la Licenciatura en Educación Especial, Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín. Esta propuesta se lleva adelante con lxs estudiantes, la mayoría de lxs cuales realizan su primera experiencia en el nivel superior universitario. En este sentido, constituye un objetivo del seminario acompañarlx a adentrarse en la universidad a través de sus tres pilares: docencia, investigación y extensión. En esta oportunidad se presentan algunos avances en la indagación acerca de los conocimientos y las concepciones que expresan diferentes actores del sistema educativo con relación a la educación inclusiva. El enfoque teórico metodológico que sostiene este proceso de investigación es histórico-etnográfico y relacional (Rockwell, 2009; Achilli, 2013) ya que permite recuperar los significados producidos por distintos actores –fundamentalmente estudiantes, profesores, autoridades institucionales y funcionarios estatales a través de la letra de la política– que intervienen en la construcción de problemas específicos. En este sentido, se entiende que cada una de ellas solo puede comprenderse considerando las relaciones que establece con otras y que la consideración inicial se vincula, en este punto, con la heterogeneidad de experiencias que se construyen en el interior de cada institución en función de la inserción institucional, la trayectoria, la formación y el vínculo con pares, entre otras cuestiones. El instrumento metodológico ha sido validado y ajustado a partir de las observaciones de lxs estudiantes y del equipo docente, con el objetivo de indagar acerca de las experiencias y las concepciones sobre la educación inclusiva, el marco regulatorio, la formación docente, las barreras existentes y posibles apoyos. Cada estudiante empieza esta labor autoadministrándose la encuesta y administrándola a tres compañerxs de trabajo como primera actividad de la cursada del Seminario. El instrumento cuenta con diez preguntas semiestructuradas y un apartado final de observaciones en donde pueden consignarse comentarios surgidos de la administración de la encuesta. Los ítems se refieren fundamentalmente a: los contenidos relacionados con la educación inclusiva y la discapaci-

dad en los espacios de formación inicial y continua; la concreción efectiva de proyectos de educación inclusiva y la articulación entre escuelas comunes y especiales; el rol de los equipos externos; las principales barreras; el conocimiento de la normativa y la reflexión acerca del propio lugar de trabajo con relación a la posibilidad de promover propuestas que favorezcan la inclusión.

Las disciplinas curriculares y los lineamientos que devienen de un orden prescriptivo y con un cierto nivel de objetividad, que proponen verdades absolutas y que se reducen a una sola dimensión de análisis, constituyen pensamientos totalitarios alejados de la complejidad de los fenómenos educativos (Morin, 2000). Pensamientos totalitarios que promueven ideas en torno a la homogeneidad en los fenómenos educativos son solidarios con propuestas de formación docente aferrada a lineamientos curriculares estancos y prescriptivos, resistentes a incorporar como realidad de hecho y como verdadera riqueza las diferencias.

Flavia Terigi (2010) analiza en qué medida los desarrollos pedagógicos y didácticos más que centenarios de nuestro sistema escolar están sostenidos sobre una serie de supuestos; entre ellos, que para lograr aprendizajes equivalentes se requieren enseñanzas similares y que tanto el saber pedagógico como el saber didáctico se basan en la idea de un aprendizaje monocrónico y trayectorias escolares continuas y completas. Sin embargo, advierte que lo que se encuentra en el sistema educativo no son las trayectorias escolares «teóricas» sino «trayectorias escolares reales», algunas de las cuales no están «encausadas», es decir, no siguen el «cauce», requieren otros tiempos, otras propuestas.

Repensar la formación docente como una apertura hacia un devenir plural y creativo de lo que realmente acontece en la escuela y en el sistema educativo en su conjunto invita a pensar en docentes disponibles para alojar a todxs, con apertura hacia eso en apariencia desconocido –no encausado– que inquieta, interrumpe e interpela de diversas maneras, y que nos constituye como seres humanos, seres de experiencia (Larrosa, 2000).

A partir de las comunicaciones de lxs propixs docentes acerca de cómo perciben y nombran estas experiencias, es posible aproximarse a las diferentes formas en las que en la escuela se configuran las prescripciones del marco regulatorio y los lineamientos curriculares, lo aprendido en los

trayectos de formación inicial y continua, los conocimientos que consideran ausentes en esa formación, las propias matrices pedagógicas como alumnxs que ya han transitado todos los niveles del sistema educativo. Así es como se va conformando todo un repertorio de denominaciones y conceptualizaciones que se suceden, se intercalan, se solapan y van ocupando algún lugar en los discursos tales como: inclusión educativa, integración, educación inclusiva, deficiencias, capacidades diferentes o especiales, discapacidad, diversidad, diferencia, diversidad funcional, entre otros. Finalmente se reflexiona y se ponen en tensión ideas «políticamente correctas» instaladas sobre la educación inclusiva, a diez años de la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y del impacto de esta en el marco normativo y conceptual de la educación y otras áreas que inciden en la vida escolar como la salud, el desarrollo urbano y el transporte, la tecnología, entre otras.

En el análisis longitudinal y el relevamiento de datos que año a año se va efectuando con los grupos de estudiantes, es posible identificar la coexistencia de cambios paulatinos que van transformando las instituciones, y otros más vertiginosos orientados a adecuarse a las prescripciones que se perciben como impuestos sin un proceso de reflexión en el interior de la escuela. En estas experiencias, la educación inclusiva se percibe como algo impuesto, externo a la escuela, a lxs docentes y a lxs alumnxs, y a lo que es necesario «adaptarse». No son frecuentes aún las referencias a la educación inclusiva como transformadora, promotora de cambios para la educación no circunscriptos a lxs alumnxs con discapacidad sino a toda la comunidad educativa y a la sociedad de la que es parte.

Nuria Pérez de Lara (1998) plantea que si bien la integración² no depende de la aplicación de una normativa, esta constituye el fundamento de algo imprescindible, previo, y condición *sine qua non* que incorpora a las personas con discapacidad, en este caso, como «objetos de normativa» y por ende «objetos de la institución» Dice:

2. La denominación utilizada por la autora, que publica su libro *La capacidad de ser sujeto* en 1998, corresponde a un período en el que así se denomina a la incorporación paulatina de estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes.

[si bien] todas las personas padecemos de esa posición de objeto que requiere ser superada por la relación intersubjetiva, viva, dentro de cada institución la ubicación de objeto excéntrico al sistema escolar que padecía la población infantil considerada «anormal» la situaba en una posición no solo de objeto –sin palabra– sino de objeto invisible –sin presencia– para dicho sistema. La normativa es, por lo tanto, como un primer paso que los hace «presentes, visibles, reales» (Pérez de Lara, 1998: 153-154).

Desde esta perspectiva es que esta indagación busca tomar contacto con el conocimiento y la implementación que de la normativa tienen lxs diferentes profesionales de la educación que desarrollan su labor en las escuelas. El marco regulatorio, además de visibilizar a las personas, puede poner en la superficie conocimiento, ideas, lineamientos para todxs lxs que participan en el sistema educativo contribuyendo a orientar sus prácticas, sus proyectos hacia la transformación que implica la educación inclusiva.

La incorporación de espacios curriculares específicos o contenidos sobre educación inclusiva en los planes de estudio de la formación del profesorado y de otrxs profesionales de la educación no solo aporta conocimientos específicos vinculados con barreras y apoyos para la participación y el aprendizaje, sino también para el análisis de las ideas acerca de la educación, la formación docente y la inclusión. Contribuye, en definitiva, a garantizar el derecho a la educación de todxs lxs alumnxs ampliando un área de formación hasta hace poco tiempo circunscripta a la formación inicial y continua de docentes de educación especial, en tanto la educación de las personas con discapacidad era considerada «patrimonio» de este régimen, actualmente devenido modalidad de todo el sistema educativo.

LA INCLUSIÓN COMO PROCESO EN MARCHA, A DIEZ AÑOS DE LA CONVENCION

Los cambios en educación constituyen procesos complejos en los que, a diferencia de como suele percibirse con frecuencia desde la escuela, intervienen protagónicamente las bases, las personas con discapacidad, sus

familias, el movimiento asociativo y también algunos colectivos profesionales en la lucha por conquistar y garantizar derechos que se trasladan al interior de las instituciones en forma directa como situaciones difíciles de resolver a las que muchas veces no se logra dar respuesta.

En un inicio, la organización de un sistema educativo nacional fue «[...] donde se trazó –con ayuda de los médicos, sin dudas– la frontera entre lo normal y lo anormal» (De la Vega, 2010); la escuela pública común asumió la educación de esa «normalidad» y se diversificaron las instituciones separando lo que no podía asumirse pedagógicamente en forma conjunta. De la misma manera se organizó la formación docente de educación común y de especial en instituciones y trayectorias separadas y bien diferenciadas. En las últimas dos décadas, y con mayor énfasis a partir de la aprobación de la Convención (ibíd.), se comienza a pensar en articular, colectivizar, mancomunar las trayectorias de los alumnos, no así en las carreras de formación docente.

La complejidad de estas prácticas convoca al trabajo colaborativo, hacia una transdisciplina, una construcción colectiva que no tiene sentido si no es pensada mediante diferentes aportes, perspectivas y miradas. A su vez, resulta necesario analizar estos fenómenos en el marco de las políticas públicas orientadas a la inclusión en un sentido amplio. Los espacios de estudio, de reflexión y análisis de las prácticas educativas llamadas «inclusivas», «integradoras», «de atención a la diversidad» constituyen una oportunidad para revisar y repensar ideas instaladas, naturalizadas, y promover experiencias que permitan otras miradas no necesariamente innovadoras y renovadas sino simplemente *otras*. Pensar la educación, pensar la escuela, pensar la formación docente constituyen algunos de los objetivos de trabajo que se promueven desde la propuesta de cátedra y hacia los cuales se orienta el relevamiento-encuesta que se viene realizando conjuntamente con los/as estudiantes desde hace ya cuatro años.

INCLUSIÓN-EXCLUSIÓN, UN PROCESO VIGENTE

Si se buscara ordenar el recorrido por lo que ha sido la educación de las personas con discapacidad en los últimos treinta años como un camino

recto desde la exclusión y la segregación hacia la plena inclusión, posiblemente se logre no solo alejar las experiencias de sus contextos sino también desconocer o minimizar los aspectos excluyentes y expulsivos de muchas de las prácticas denominadas integradoras/inclusivas, lo que Nuria Pérez de Lara denomina *dialogica inclusión-exclusión* (Pérez de Lara, 1998). Esto se pone de manifiesto en el estudio en la preferencia mayoritaria –al momento de pensar la mejor escuela para educar a personas con discapacidad– de opciones que eligen la escuela común con diferentes propuestas de acompañamiento de la educación especial (maestría de apoyo a la integración, apoyo a contraturno en escuela especial, equipo interdisciplinario de apoyo). Existe un extenso repertorio de denominaciones que se suceden, se intercalan, se solapan y van ocupando su lugar en los discursos de la comunidad educativa y de la sociedad en su conjunto, tal como se viene registrando también en las encuestas que año a año comparten lxs estudiantes: inclusión educativa, integración, educación inclusiva, se utilizan junto con otros términos como deficiencias, capacidades diferentes o especiales, discapacidad, diversidad, diferencia, diversidad funcional. Ha sido tan intensa la dedicación puesta en la definición conceptual y la adhesión hacia unos u otros nombres que han proliferado también las discusiones acerca de la pertinencia de discutir dichas nominaciones. Resulta relevante traer aquí, entonces, la pregunta que se efectúa la antropóloga Liliana Sinisi (2010): «¿Solamente aludiendo retóricamente al cambio de paradigma de la integración por el de inclusión se han modificado las prácticas, las creencias, valores –referidos a la exclusión y la discriminación del diferente– que se supone deben haber mudado para que pueda darse el llamado cambio de paradigma?». Y propone, entonces,

pensar sobre las situaciones cotidianas vinculadas con la otredad ya que lo que se presupone que hay que incluir es precisamente a ese conjunto de niños y niñas que no entran en los parámetros normalizados de la homogeneidad [...] si la educación es un derecho no tendrían que ser definidas previamente –a partir de programas y acciones de intervención– las formas de inclusión [...] pero [...] si se mantiene el concepto, la escuela debería ser inclusiva para todos los chicos y chicas eliminando previamente las marcas que los segregan» (Sinisi, 2010).

Las diferencias y las relaciones de alteridad como algo propio de la humanidad, como algo que nos caracteriza, y la eliminación de las marcas de exclusión de todos los colectivos expuestos a situaciones excluyentes son tareas que solo es posible llevar adelante en espacios de trabajo compartido y en las cuales la escuela tiene un papel fundamental.

MARCO REGULATORIO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El marco regulatorio de la educación inclusiva cuenta con normativa específica y no específica pero no por ello muy relevante. Vale la pena recordar que los *Disability Studies* plantearon ya en la década de 1960 la necesidad de transitar de un enfoque individualista de la discapacidad hacia uno social que reconozca precisamente esta etiología social. Tanto las políticas sociales como el marco normativo «segregado» acentúan la segmentación ya existente. En el caso de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Broyna, 2009), a fines de los años noventa se puso de manifiesto lo perentorio de una normativa vinculante orientada a hacer efectivos sus derechos ante la evidencia de que no estaban comprendidos por el alcance de las disposiciones generales. Entre las normativas están la Ley de Educación Nacional N° 26206 y resoluciones de alcance nacional que provienen del trabajo del Consejo Federal de Educación –como la Resolución CFE N° 155/11 sobre la modalidad de educación especial; la Resolución CFE N° 174/12 acerca de las pautas federales y regulación para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades; la Resolución CFE N° 311/16 que refiere a la promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad– y otras jurisdiccionales que contribuyen a orientar las prácticas concretas que tienen lugar en las escuelas. «Es evidente que la integración no depende de la aplicación de una normativa, pero, a pesar de todo, esa normativa puede ser un fundamento de algo imprescindible, previo y condición *sine qua non* de tal objetivo» (Pérez de Lara, 1998), en tanto previo y necesario es la visibilización en interior de la escuela de la población históricamente segregada.

Con relación al conocimiento de la normativa, ya se identificó en un informe anterior (Rusler y Schwamberger, 2016) que, en su mayoría, lxs encuestadxs hacen referencia a la legislación nacional y tratados internacionales (sobre todo la Convención de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes y, en menor medida, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad).

El análisis más reciente de los datos da cuenta de que los/as docentes de educación «común» desconocen la normativa específica. Quienes dicen conocerla identifican haber tomado contacto con ella en espacios de posgrado como postítulos, especializaciones o cursos. La mayoría relacionan la «reglamentación de la educación inclusiva» con leyes no específicas como la Convención sobre los derechos de Niños, Niñas y Adolescentes o la Ley de Educación Nacional. Este estudio no indaga qué contenidos de estas leyes destacan o tienen en cuenta efectivamente los/as docentes en su trabajo cotidiano, tema que resultaría relevante en futuras indagaciones. Son pocos/as los/as docentes que mencionan las Resoluciones con mayor nivel de regulación, como las anteriormente mencionadas, aunque sí lo hacen en referencia a normativa jurisdiccional que, en muchos casos, son adaptaciones de las leyes nacionales.

Se han identificado también respuestas afirmativas respecto al conocimiento de la normativa por parte de docentes, pero que no han podido dar cuenta de qué leyes o resoluciones se trataba, ni tampoco de su contenido. Esto evidencia que, si bien no se cuenta con información precisa o incluso se la desconoce, se considera que hay ahí un vacancia.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN TENSIÓN. ENTRE LA PREPARACIÓN Y LA DISPOSICIÓN

El trabajo de análisis ya mencionado (Rusler y Schwamberger, 2016) daba cuenta, también, de que lxs encuestadxs decían haber trabajado escasamente en la formación de grado temas vinculados con la educación inclusiva o la discapacidad en general. Se mencionaba formación *ad hoc* o en trayectos de postítulo «por necesidad», o la percepción de «no haber sido preparados/as» y «no tener tampoco por qué prepararse» (si

no se había elegido la docencia en educación especial como profesión). Más allá de que requeriría un análisis pormenorizado la misma idea de «preparación» –si de eso se trata realmente lo que posibilite alojar a todos/as en la escuela, «recibir al otro, sin cuestiones, sin preguntas, sin sospechas y, sobre todo, sin juzgar» (Skliar, 2017)–, la mayoría de lxs entrevistados pone de manifiesto que han transitado experiencias de integración/inclusión con los apoyos propuestos que se mencionan dentro la normativa vigente.

Estas ideas, a su vez, pueden relacionarse estrechamente con «la que consideran que es la mejor opción para educar a niños, niñas y jóvenes con discapacidad». La pregunta, que de por sí ya enuncia una tensión al solicitar «una opción», tiene como respuesta mayoritaria «la escuela común con maestro/a de apoyo a la inclusión». Es decir que, tanto los/as docentes de común, como los/as de especial, como integrantes de los equipos interdisciplinarios y de conducción, consideran que la educación de niños/as con discapacidad en la escuela común debe involucrar un/a docente de apoyo.

En esta segunda etapa de análisis de los datos se percibe también la necesidad expresada por los/as entrevistados/as de continuar su formación luego del trayecto inicial. Se empieza a hacer referencia a la existencia tanto de espacios curriculares específicos como a contenidos con una perspectiva orientada a la integración, las necesidades educativas especiales y las adecuaciones curriculares, como a la educación inclusiva, las barreras y los apoyos para el aprendizaje y la participación. No obstante, la mayoría de lxs encuestadxs identifican falencias en la formación y la capacitación en servicio con relación a la educación inclusiva (70% de los entrevistados, fuente propia).

Entre las «falencias que se identifica que interfieren en la educación inclusiva», un 25% refiere escasa articulación entre los equipos de trabajo (escuela común/ escuela especial/ profesionales externos), ya sea por falta de tiempos institucionales o porque muchas instituciones escolares no cuentan con equipos de orientación o gabinetes que orienten las consultas y el trabajo conjunto. Por otro lado, un 30% de los/as entrevistados menciona una barrera siempre presente en las encuestas, la accesibilidad edilicia y la infraestructura. Un porcentaje más pequeño expresa la «in-

comodidad» que experimentan cuando en un mismo grupo escolar hay varios alumnos «integrados» con sus respectivos/as docentes de apoyo a la inclusión, acompañantes externos o maestros/as integradores.

No obstante, a pesar de identificar barreras infraestructurales como principal falencia, lo que consideran más relevante para favorecer la educación inclusiva es la formación y el acompañamiento docente. También la articulación entre equipos interdisciplinarios con la implementación efectiva de propuestas consensuadas, la importancia del compromiso docente y del equipo de conducción para llevar adelante las propuestas de integración/inclusión, y mayor presencia de la figura del docente integrador en las distintas propuestas escolares de la escuela donde «integra» o desarrolla su labor. Es interesante que la dificultad que más se identifica como barrera sea la infraestructura, pero lo que se considera más necesario implementar es la formación, la capacitación y el acompañamiento docente. Una primera lectura podría orientarse a la idea extendida de asociar «barrera» con aspectos edilicios (escaleras, amplitud de puertas y aulas, baños) y no con obstáculos generados por las matrices pedagógicas, ideas pedagógicas instaladas. Además de tener en cuenta que la barrera se circunscribe a esa dimensión, el aspecto infraestructural-edificio parece ser mucho más visible como dificultad para avanzar hacia la educación inclusiva; pero es la necesidad de acompañamiento y formación lo que primero y más se identifica a la hora de pensar en clave proactiva. Tal como lo plantea Terigi (2010), la solución a los problemas escolares no puede venir de la mano de las formas tradicionales de escolarización que traccionan hacia la búsqueda de homogeneizar la presencia de sectores que se van incorporando a la escuela común, en este caso, lo que demanda una revisión de las políticas públicas como de todo lo que involucra al funcionamiento del sistema. Sin embargo, son muy pocas las respuestas que dan cuenta de reflexiones en esta línea de análisis.

A continuación se exponen reflexiones surgidas de la administración de las encuestas, en las que los estudiantes expresan algunas de las dificultades que encontraron para llevar adelante la administración de las mismas:

A muchos nos costó administrarlas de manera personal (debido a los tiempos, rutinas escolares y otras actividades). A lo que debieron recu-

rrir al correo electrónico. Lo que da cuenta de la falta de tiempo también para otros intercambios, para compartir experiencias, articular (estudiante, mujer).

Sin lugar a dudas la lógica de los tiempos y los espacios institucionales muchas veces limita el encuentro y la conversación entre los profesionales de la educación; esto redundará en una resistencia a la propuesta del trabajo colaborativo y en grupo para generar redes de trabajo (Butelman, 1996) y fomentar el desarrollo de proyectos institucionales que den cuenta de la interdisciplina que requiere la educación inclusiva, específicamente y en general. Con relación al hecho de brindar información acerca de la propia formación y de la institución donde se desempeña, los estudiantes manifiestan:

Algunas personas encuestadas sintieron cierta incomodidad y desconfianza al responder, pidiendo en ocasiones que no se revele el nombre de la institución ni el de los docentes (estudiante, mujer, 37 años; entrevista a docente en rol jerárquico en la institución).

Una docente me dijo que después de responder la encuesta se dio cuenta de lo poco que sabe de educación inclusiva y de lo poco que se hace referencia al tema en las escuelas (estudiante, CABA, nivel primario).

CIERRE Y APERTURA. NUEVOS PROPÓSITOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

La educación inclusiva transformadora, como promotora de cambios para la educación, tiene como destinatarios ya no a los alumnos/as con discapacidad sino a toda la comunidad educativa y la sociedad en general en la que está inmersa y que le asigna su función como transmisora de conocimientos y de formación de ciudadanxs. Constituye un desafío –que se está transitando en la actualidad y que se pone de manifiesto en este estudio que el equipo de cátedra viene elaborando año a año– concretar en algunos casos y consolidar en otros estos objetivos. Posiblemente la

curricularización –incluso pensándola más allá de la formación docente– constituya una buena senda, que ya están transitando las instituciones de nivel superior y de formación continua.

El trabajo entre escuelas, entre niveles y modalidades, aparece también como una política indispensable en todo el marco regulatorio que se evidencia como algo aún muy incipiente en la práctica.

Como afirma Pérez de Lara, «volver la mirada hacia uno mismo, repensar todo lo que nos ha sido pensado desde la academia, desde los textos expertos, desde los discursos políticamente correctos, desde las acomodadas conciencias de quienes se saben formando parte de la normalidad, de lo racional, de lo democrático, de lo verdaderamente humano, es lo que provoca la relación directa y abierta con quienes no forman parte de todas estas certezas» (2002).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E.
2013 *Investigación antropológica en educación. Pensar la noción de contexto*, Manantial, Buenos Aires.
- Almeida, M.E. *et al.*
2009 «Alteridad y discapacidad: las disputas por los significados», en Angelino, M.A. y Rosato, A., *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Barton, L.
2008 *Políticas sociales y discapacidad*, Morata, Madrid.
- Brogna, P.
2009 *Visiones y revisiones de la discapacidad*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Butelman, I.
1996 *Pensando las instituciones*, Paidós, Buenos Aires.

De la Vega, E.

2010 *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación especial*, Novedades Educativas, Buenos Aires.

Ferrante, C.

2015 «Discapacidad y mendicidad en la era de la Convención: ¿postal del pasado?», en *Convergencia*, n° 68, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 151-176.

Foucault, M.

1992 *La verdad y las formas jurídicas*, Gedisa, Barcelona.

Groce, N.; London, J. y Stein, M.

2014 «Inheritance, poverty, and disability», en *Disability & Society*, vol. 29, n° 10, pp. 1.554-1.568. Disponible en: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09687599.2014.969831>>.

Larrosa, J.

2000 *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, Novedades Educativas, Buenos Aires.

Morin, E.

2000 *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona.

Petz, I.

2015 «Extensión universitaria: tendencias actuales y desafíos pendientes», en *Revista Redes de Extensión*, año I, n° 1, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Pérez de Lara, N.

1998 *La capacidad de ser sujeto*, Laertes, Buenos Aires.

2002 «Prólogo» a Skliar, C., *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Rockwell, E.

2009 *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Paidós, Buenos Aires.

Rusler, V. y Schwamberger, C.

2016 «Maestros indagando. Una experiencia de formación docente», IV Jornadas Discapacidad y Derechos, Facultad de Derecho-UBA, Buenos Aires.

Sinisi, L.

2010 «Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?», en *Boletín de Antropología y Educación*, n° 01, diciembre, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Buenos Aires.

Skliar, C.

2017 *Pedagogías de las diferencias*, Novedades Educativas, Buenos Aires.

Terigi, F.

2010 «Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares», conferencia inaugural Ciclo Lectivo, Santa Rosa, La Pampa.

TRAVAIL COLLABORATIF ENTRE ENSEIGNANTS ET INCLUSION SCOLAIRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE : ANALYSE DE LA MISE EN PLACE DES UNITÉS LOCALISÉES POUR L'INCLUSION SCOLAIRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE. ÉTUDE DE CAS

Thierry Philippot

Depuis la rentrée de septembre 2015, l'intention du ministère de l'éducation nationale d'aller vers une « école inclusive », s'exprime à travers la mise en place des Unités Localisées pour l'Inclusion scolaire-école (Ulis-école) (M.E.N.E.S.R., 2015). C'est un changement important du contexte de scolarisation des élèves en situation de handicap à l'école primaire. Alors que jusqu'à présent ces élèves étaient inscrits dans une Classe pour l'Inclusion Scolaire (CLIS) et fréquentaient plus ou moins régulièrement une classe ordinaire au risque d'être des exclus de l'intérieur, le passage à l'Ulis inverse la logique : les élèves sont inscrits dans une classe « ordinaire » de référence dans l'école où est située l'Ulis et sont regroupés temporairement dans l'espace-temps de l'Ulis.

Cette communication présente une recherche en cours qui porte sur l'étude de la mise en place du dispositif ULIS-école dans une école primaire située en zone urbaine. Dans le cadre de ce travail, l'ULIS-école est considérée comme un dispositif engageant les acteurs dans un travail collectif construit par « assignation » (Marcel & Piot, 2014) qui les contraint à « *travailler ensemble dans la perspective de l'école inclusive* ». (Thomazet, Merini & Gaime, 2014). Dès lors, on peut s'interroger sur la façon dont les différents acteurs font avec ce nouveau contexte d'action (Lahire, 2012) : quelles pratiques collaboratives se développent ou pas entre la pluralité des acteurs engagés dans le dis-

positif? Qu'est-ce que ces transformations de leur contexte d'action demandent à ces acteurs ?

A partir d'un cadre de référence qui mobilise les apports de l'approche ergonomique du travail enseignant (Amigues, 2003) et ceux de la clinique de l'activité (Clot, 2008) nous cherchons à analyser, autant que possible, l'activité des différents acteurs engagés dans ce dispositif pour avancer dans la compréhension des pratiques collaboratives qui se développent ou pas dans le dispositif ULIS-école.

Le dispositif de production de données sur lequel nous appuierons nos analyses est composite. Il est constitué d'une part, d'observations de situations de travail collectif (temps institutionnel de concertation), d'observations de situation d'enseignement apprentissage et d'entretiens avec les enseignants. Cette communication se structurera autour de trois points : le contexte de la recherche, le cadre de référence de la recherche et les premiers résultats de cette recherche en cours.

1. LA MISE EN PLACE DES ULIS-ÉCOLE : UN NOUVEAU CONTEXTE PROFESSIONNEL

La mise en place des unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire dans les écoles primaires françaises s'inscrit dans la longue histoire de la prise en

charge progressive par l'institution scolaire des enfants longtemps appelés handicapés et qualifiés aujourd'hui d'enfants en situation de handicap. Nous ne présenterons pas dans le cadre de ce texte cette histoire développée par exemple par Plaisance (2009), nous n'en retiendrons que quelques aspects.

1.1. Les principales étapes de la scolarisation des enfants handicapés

La scolarisation des enfants en situation de handicap est relativement récente. Longtemps, les enfants sourds ou déficients intellectuels, appelés « idiots », étaient considérés comme inéducables et étaient accueillis avec des adultes dans des hospices généraux (Calin, 2006) quand ils n'étaient pas cachés par les familles. Ils étaient donc totalement exclus de l'École qui peu à peu se met en place. La fin du XIXe siècle marque une première étape avec la prise en charge de ces enfants au sein d'institutions médico-éducative. Débute alors une scolarisation des enfants que l'on qualifiait alors fréquemment d'« arriérés » totalement séparée du milieu scolaire ordinaire. Cette scolarisation est alors pensée sur le mode la séparation (Plaisance, 2009) entre monde médico-éducatif et prise en charge spécialisée. Cette scolarisation sur un chemin différent que celui que suivent les autres enfants va perdurer pendant une grande partie du XXe siècle. Une scolarisation séparée qui se traduit au sein du monde des enseignants de l'école primaire par une distinction forte entre des maîtres spécialisés pour la prise en charge des enfants handicapés et des maîtres d'école que l'on peut qualifier d'ordinaires. Des maîtres spécialisés qui ont une formation différentes et travaillent dans des lieux différents. Jusqu'au début des années 1970, en France, on peut donc considérer que deux mondes scolaires, deux Ecoles, coexistent au sein de l'Éducation Nationale : un monde scolaire pour les enfants handicapés ; un monde scolaire pour tous les autres enfants ; des enseignants spécialisés avec une professionnalité différente de celle des enseignants ordinaires.

A la fin des années 1960, ce mode de scolarisation spécifique est de plus en plus dénoncé du fait de son caractère ségrégatif. Ces critiques auxquelles vient s'ajouter la lutte des associations de familles d'enfants han-

dicapés pour la reconnaissance du droit de ces enfants à une scolarité « normale » conduit progressivement à une évolution de leur prise en charge. Peu à peu leur scolarisation évolue vers ce que l'on appelle alors une intégration en milieu scolaire ordinaire.

C'est dans ce contexte que sont créées, en 1991, les Classes pour l'Intégration Scolaire) pour accueillir des élèves en situation de handicap. Une première étape est franchie, les élèves en situation de handicap vont fréquenter les mêmes écoles que les autres élèves, mais ils seront séparés d'eux. La CLIS est une classe totalement indépendante des autres classes de l'école, elle est prise en charge par un maître spécialisé. Elle constitue en quelque sorte un espace à part dans l'école, un lieu pour la scolarisation des élèves en situation de handicap coupé du reste de l'école.

1.2. La mise en place des Unités Localisées pour l'Inclusion scolaire-école

Dix ans après la loi de 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », la décision de remplacer, à compter de la rentrée de septembre 2015, les CLIS par les Unités Localisées pour l'Inclusion scolaire-école (Ulis-école) (M.E.N.E.S.R., 2015) marque une nouvelle étape vers une école plus inclusive. Deux modes de scolarisation des élèves en situation de handicap coexistent alors dans les écoles primaires : un accueil individuel dans des classes ordinaires tout au long de l'année pour des enfants en situation de handicap accompagnée d'une assistante (Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap) et un accueil collectif au sein du dispositif ULIS-école pour les élèves ne pouvant avoir une scolarisation individuelle. Ces dispositifs qui accueillent douze élèves (âgés de six à douze ans) au maximum sont présents uniquement dans quelques écoles sur un même territoire scolaire. Le Tableau 1 donne à titre d'exemple le nombre d'écoles primaires et le nombre de dispositifs Ulis-école dans le département de la Marne (Reims ; Châlons-en-Champagne).

Depuis 2015, l'ensemble des dispositifs collectifs de scolarisation des élèves en situation de handicap au sein de l'éducation nationale ont la

Tableau 1.

Département de la Marne (01/01/2017)	
Nombre d'écoles primaires	446
Nombre de dispositifs Ulis-école	26

Sources : académie de Reims et <http://annuaire.action-sociale.org/CLIS,ULIS/CLIS-51-Marne.html>

même appellation : ULIS-école ; Ulis-Collège ; Ulis-Lycée et fonctionnent sur les mêmes principes. Pour l'enseignement primaire, le texte officiel qui met en place les ULIS-école ne modifie pas en profondeur l'organisation institutionnelle de l'école mais transforme, au sein des écoles le contexte de scolarisation des enfants en situation de handicap. Jusqu'en 2015, ces élèves étaient inscrits dans une CLIS. La CLIS, était leur espace-temps de scolarisation, leur classe de référence au sein de l'école. Selon les écoles, ils fréquentaient plus ou moins régulièrement une classe ordinaire au risque d'être des exclus de l'intérieur. Le passage à l'ULIS inverse la logique de la scolarisation. Le texte officiel impose d'inscrire chacun des douze élèves de l'ULIS dans une classe « ordinaire » de référence dans l'école où est située l'ULIS. Les douze élèves de l'ULIS sont regroupés temporairement dans l'espace-temps de l'ULIS, « les élèves bénéficiant de l'Ulis sont des élèves à part entière de l'établissement scolaire, leur classe de référence est la classe ou la division correspondant approximativement à leur classe d'âge, conformément à leur projet personnalisé de scolarisation (PPS). Ils bénéficient de temps de regroupement autant que de besoin » (M.E.N.E.S.R., 2015). Plus qu'un simple changement de noms de CLIS à ULIS-école, il s'agit bien, au moins dans le texte officiel, d'une profonde transformation de la scolarisation des élèves en situation de handicap.

La mise en place du dispositif Ulis-école, participe de la volonté institutionnelle d'aller vers une école inclusive. Une mise en place qui crée un nouveau contexte de travail pour les enseignants dans les écoles où

sont implantés ces dispositifs. Plusieurs chercheurs ont souligné le potentiel de transformation des pratiques enseignantes, et donc du travail enseignant, porté par les rhétoriques de l'école inclusive (Dionne & Rousseau, 2006 ; Thomazet, 2008) ce qui conduit à s'interroger sur la mise en place effective de ces dispositifs et les éventuelles transformations des pratiques enseignantes.

Parce qu'il rend nécessaire les échanges professionnels entre l'enseignant qui coordonne l'ULIS-école et les autres enseignants de l'école, le dispositif ULIS-école opère comme un dispositif qui engage les acteurs dans un travail collectif construit par « assignation » (Marcel & Piot, 2014), chacun des acteurs ne choisit pas ceux avec qui il doit collaborer. Ce dispositif les contraint à « *travailler ensemble dans la perspective de l'école inclusive* » (Thomazet, Merini & Gaime, 2014). C'est cet objectif commun qui organise pour partie leurs interactions professionnelles. Ces conditions soulèvent une autre série de questions qui portent sur les modifications du travail enseignant induites par ce dispositif et sur les pratiques de collaboration effectives des acteurs.

Si l'on considère que l'inclusion à l'école, c'est favoriser une « accessibilité universelle aux savoirs, savoir-faire, savoir-être » (CNESCO, 2016, p.1), il est donc important pour tous les enseignants d'adapter les situations d'enseignement apprentissage à la diversité des potentialités et des besoins des élèves. Au sein des écoles où sont implantés des ULIS-école, cette nécessité oblige les enseignants ordinaires qui accueillent les élèves en situation de handicap et le maître spécialisé qui coordonne l'ULIS à travailler ensemble pour favoriser les apprentissages des élèves dans toutes les disciplines. D'où nos questions : comment dans ces dispositifs évoluent les pratiques des enseignants ? Comment collaborent-ils pour favoriser les apprentissages des élèves ?

2. UN CADRE DE RÉFÉRENCE COMPOSITE

Le travail collaboratif des enseignants a fait l'objet de réflexions théoriques qui ont conduit à proposer différentes typologies. Au-delà des formes que peut prendre le travail collaboratif des enseignants, nous

l'abordons sous un angle spécifique en mettant au cœur de l'analyse la question des processus d'enseignement apprentissage et de l'activité enseignante. Cette préoccupation de recherche nous a conduit à élaborer un cadre composite qui mobilise un point de vue didactique, les apports de l'ergonomie de l'activité enseignante (Amigues, 2003) et ceux de la clinique de l'activité (Clot, 2008).

2.1. Le travail collectif des enseignants

Depuis les années 1990, le « travail en équipe » est régulièrement mis en avant dans les textes officiels qui portent sur l'organisation du travail des enseignants à l'école primaire (Marcel & Piot, 2014). Savoir travailler avec d'autres (pairs, autres professionnels, partenaires de l'École, etc.) est aujourd'hui une des compétences professionnelles des professeurs des écoles. Tout professeur des écoles doit être capable, d'« inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives » (M.E.N, 2013, p.3). Inscrire son action dans un cadre collectif, peut prendre diverses modalités. Tout en soulignant que le travail collectif est étranger au système éducatif français (Lantheaume, 2014), des chercheurs en sciences de l'éducation ont proposé différentes typologies pour caractériser les formes variées du travail collectif des enseignants. Deux typologies sont fréquemment reprises. Pour Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud & Tardif (2007) trois modalités permettent de décrire de nouvelles pratiques enseignantes dans le cadre du travail collectif : coordonner, collaborer, coopérer. Lantheaume (2014) quant à elle propose quatre formes de travail collectif :

- La coopération qui nécessite trois conditions : la volonté de coopérer, des moyens pour communiquer, le partage d'un objectif commun qui n'est pas toujours préalable à la coopération. Sur cette base peut se définir un référentiel opératif commun.
- La régulation qui permet la création d'un langage opératif.
- La coordination qui est le niveau le plus explicite permet la planification, l'agencement des actions de façon cohérente et efficace. Toutefois, plus il y a de coopération, plus il faut de coordination.

- La concertation qui est l'instrument de la coopération et de la collaboration.

Ces différentes typologies sont essentiellement fondées sur l'intensité du travail collectif. Elles expriment des degrés d'engagement plus ou moins importants des enseignants et donnent une grille de lecture de ces nouvelles pratiques. Toutefois, elles n'abordent pas l'objet du travail collectif.

Dans la mesure où le dispositif ULIS-école doit favoriser la réussite scolaire de tous les élèves en situation de handicap, nous pensons que les questions liées au parcours d'apprentissage de ces élèves devraient être un objet central du travail collectif des enseignants engagés dans ce dispositif. Pour cette raison nous précisons dans le point suivant la perspective didactique que nous adaptons

2.2. Une perspective didactique

La perspective didactique conduit à aborder l'étude du travail collectif des enseignants dans et hors la classe à partir de la question des processus d'enseignement-apprentissage. Sans aborder ici les spécificités des didactiques disciplinaires qui renvoient à « la didactique des disciplines » nous considérons « le didactique », c'est-à-dire « cette dimension du réel social qui est coextensive à la présence d'une intention, portée par une personne ou, plus généralement, par une institution, de faire *quelque chose* pour que quelqu'un, personne ou institution, « apprenne » *quelque chose* » (Chevallard, 2010, p.138). Dans le cadre de notre recherche, l'intention de *faire quelque chose* que nous qualifions d'intention didactique est portée à la fois par l'enseignant spécialisé qui coordonne l'ULIS-école et à la responsabilité des élèves pendant les temps de regroupement dans l'ULIS et les enseignants « ordinaires » qui accueillent les élèves durant ce qu'il est convenu d'appeler des « temps d'inclusion ». L'emploi du temps d'un élève de CM2 (dernière année de l'école primaire) de l'ULIS-école présente ses temps d'inclusion dans quelques disciplines (Tableau 2).

L'arrivée d'un élève en situation de handicap dans la classe « ordinaire » pour suivre, par exemple, les enseignements de géographie, pose

Tableau 2. Emploi du temps d'Eddy élève de CM2/ULIS-école

Eddy CM2	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8h30-8h45	Accueil ULIS	Accueil ULIS	Accueil ULIS	Accueil ULIS	Inclusion anglais
8h45 - 9h00	ULIS			ULIS	Inclusion EMC
9h00-9h15	ULIS	Inclusion Arts visuels	ULIS	Inclusion géographie	
9h15-9h30	ULIS		ULIS		ULIS
10h-10h15		ULIS			
10h15-10h35	Récréation	Récréation	Récréation	Récréation	Récréation
11h-12h	ULIS		ULIS	ULIS	
12h-14h	Repas	Repas	Repas	Repas	Repas
14h-15h	Inclusion EPS			Inclusion Sciences	Inclusion Arts visuels
15h-15h15	Récréation			Récréation	Récréation
15h15- 16h10	Inclusion Sciences			Inclusion anglais	ULIS

au professeur titulaire de la classe de nombreuses questions que l'on peut qualifier de didactique dans la mesure où elles concernent l'enseignement apprentissage de cette discipline tout en prenant en compte cet élève. Ce sont ces questions qui conduisent à développer un regard didactique sur la question de l'inclusion. En effet, on peut penser que c'est au cœur même des pratiques d'enseignement que se joue pour partie, l'inclusion ou non des élèves en situation de handicap. Ainsi, Sensévy (2011) souligne le risque de voir dans les classes des « élèves hors-jeu », c'est-à-dire exclus du jeu didactique, du fait « des mécanismes d'exclusion de l'intérieur » (p.156). D'autres auteurs, Rochex & Crinon (2011), pointent aussi les questions didactiques dans les mécanismes d'exclusion du fait de la nature même des savoirs scolaires et des pratiques d'enseignement. Ils

mettent notamment en avant que « se nouent également dans l'ordinaire des classes, des formats d'interactions entre les enseignants et les différents types d'élèves qui constituent de véritables « contrats didactiques différentiels » et qui conduisent à ce que, sur le long terme de l'année scolaire, les différentes catégories d'élèves ne fréquentent pas les mêmes savoirs et les mêmes pratiques de savoir » p.13

La réussite scolaire ou non de l'inclusion des élèves en situation de handicap est donc en partie liée à des enjeux que l'on peut qualifier de didactique dans la mesure où ils se rapportent aux processus d'enseignement apprentissage. Dans le cas du dispositif ULIS-école, on peut alors s'interroger sur la façon dont les enseignants « ordinaires » collaborent avec l'enseignant spécialisé pour favoriser les apprentissages des élèves. On peut également se demander si cette question est un objet du travail collectif des enseignants ou si au contraire elle est laissée à la discrétion de chacun des enseignants.

2.3. Les apports de l'ergonomie du travail enseignant et de la clinique de l'activité

Entre la tâche prescrite et la tâche réalisée s'intercale l'activité du professionnel. Ce concept permet de « rendre compte de la tension qu'éprouve le sujet entre le prescrit et le réalisé et les ressources qu'il doit mobiliser, souvent de façon conflictuelle, pour accomplir ce qu'il y a à faire » (Amigues, 2009, p.12). La notion d'activité ne se limite pas à « ce qui se fait », dans la mesure où, « ce qui se fait, que l'on peut considérer comme l'activité réalisée, n'est jamais que l'actualisation d'une des activités réalisables dans la situation où elle voit le jour » (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000, p. 2). On peut ajouter que l'activité comprend « les activités suspendues, contrariées ou empêchées » (Clot, 1999, p. 120). Ainsi par exemple, un manque de communication entre l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé à propos des difficultés d'apprentissage d'un élève peut venir contrarier l'activité de l'enseignant ordinaire quand il a la responsabilité des apprentissages d'un élève en situation de handicap dans une ou plusieurs disciplines.

Cette approche de l'activité conduit à considérer que le réel de l'activité déborde l'activité réalisée (Clot, 2008). Elle nécessite de prendre en compte « l'épaisseur » du réel de l'activité, considéré comme « lieu de conflits entre et à l'intérieur de divers pôles auxquels celui qui agit adresse son activité » (Roger, Ruelland & Clot, 2007, p. 134). En effet, selon Clot (1999 ; 2008) l'activité d'un professionnel est triplement adressée vers l'objet de son travail, vers autrui, vers le professionnel lui-même.

Recourir au concept d'activité permet de penser la question des dilemmes, les tensions qui peuvent découler de ce travail collaboratif, mais aussi de mettre à jour les empêchements de l'activité ou son potentiel développement.

Dans cette perspective, le réel de l'activité des différents acteurs impliqués dans le dispositif ULIS-école est l'objet central à partir duquel nous menons notre réflexion. L'activité de chacun de ces acteurs, plus particulièrement dans le cadre de notre recherche, celle des enseignants, est déterminée par des prescriptions descendantes (celles qui viennent du ministère), ici le texte officiel qui définit ce que doit être le dispositif ULIS-école et des prescriptions remontantes celles qui viennent de l'école et de ses acteurs.

3. DISPOSITIFS DE RECUEIL ET DE TRAITEMENT DES DONNÉES

Dans le cadre de la recherche que nous présentons dans cette communication nous avons mobilisé différents dispositifs de recueil de données. Nous avons procédé d'une part à des observations *in situ*, et, d'autre part, à des entretiens semi-directifs. Un recueil de traces de l'activité des enseignants est venu compléter ces dispositifs.

Les observations *in situ* ont porté sur différents temps du travail enseignant dans et hors de la classe pendant une grande partie de l'année scolaire. Nous avons pu assister, et donc prendre des notes, à une réunion de l'ensemble des enseignants lors de la présentation de la mise en place du dispositif ULIS-école. Des observations de séances d'enseignement dans différentes disciplines ont été réalisées dans des classes où des en-

seignants ordinaires accueillaient temporairement des élèves en situation de handicap. Le Tableau 3 ci-dessous présente les observations réalisées.

Tableau 3.

Classe	Discipline observée	Durée de l'observation
CP - CE1	français	1h15
CP - CE1	mathématiques	1h00
CP - CE1	anglais	0h55
CP - CE1	EPS	0h50
CP - CE1	questionner le monde	0h55
CP - CE1	questionner le monde	0h55
CE1 - CE2	français	1h05
CE1 - CE2	français	1h10
CM1	français	1h00
CM2	géographie	1h00
CM2	géographie	1h00
CM2	géographie	1h10
CM2	géographie	1h00
CM2	Géographie	1h30

Pour compléter ces observations outillées par une grille d'observation, des entretiens semi-directifs ont menés avec les enseignants volontaires.

Nous avons pu également obtenir quelques traces de l'activité des enseignants comme par exemple l'emploi du temps prévu pour chacun des douze élèves en situation de handicap du dispositif ULIS-école.

Ces observations et entretiens ont fait l'objet d'une analyse de contenu. C'est à partir de ces analyses que nous présentons dans la partie suivante les premiers résultats de cette recherche.

4. PREMIERS RÉSULTATS ET ÉLÉMENTS DISCUSSION

L'analyse des différentes données recueillies permet de présenter les premiers résultats relatifs à la question du travail collectif des enseignants dans le cadre de la mise en place du dispositif ULIS-école.

4.1. L'organisation plus que le didactique

La mise en place du dispositif ULIS-école est très exigeante de par les transformations qu'elle suppose tant sur le plan de l'organisation de l'école que sur celui des façons de travailler.

Les observations et les entretiens réalisés avec les enseignants permettent de comprendre la complexité de la mise en œuvre de ce dispositif au quotidien tant les obstacles potentiels sont nombreux. Considérer du point de vue de l'enseignant spécialisé plusieurs éléments peuvent être mis en avant. Pour organiser « l'inclusion » des douze élèves, il doit selon ses propres propos convaincre des enseignants des classes ordinaires d'accepter d'accueillir pour des « temps d'inclusion » des élèves en situation de handicap. « Trouver » une place pour chacun des élèves dont elle a la responsabilité lui demande donc déjà un travail important. Bien que le texte officiel prévoit que les élèves de l'ULIS sont inscrits dans les classes ordinaires, dans les faits c'est l'ULIS qui constitue encore leur « classe ». C'est là où ils vont au début de chaque demi-journée d'école. C'est à partir de l'ULIS que s'organise l'emploi du temps scolaire de l'élève. Dès lors elle doit jongler avec les emplois du temps très contraints des enseignants des classes ordinaires. Par exemple, pour un même niveau d'enseignement les emplois du temps diffèrent fortement d'un enseignant à l'autre (tous n'enseignent pas, par exemple les mathématiques le même jour à la même heure). Lors de l'entretien l'enseignant spécialisé explique qu'il arrive souvent qu'il apprenne en début de journée qu'un des élèves de l'ULIS ne pourra pas aller dans la classe « ordinaire » parce que l'enseignant à modifier son emploi du temps.

D'autres obstacles sont à considérer du point de vue des enseignants qui accueillent les élèves de l'ULIS. Dans la mesure où ils n'accueillent pas les élèves de l'ULIS sur des demi-journées complètes mais seulement

quelques temps d'enseignement au cours de la journée et de la semaine. Ils leur est nécessaire de savoir si l'élève sera bien présent ou de veiller à ne pas débiter une leçon en son absence.

En observant sur le terrain comment se met en place effectivement le dispositif ULIS-école on constate combien les contraintes organisationnelles pèsent très lourdement sur les acteurs : enseignants ordinaires, enseignant spécialisé, directeur de l'école, etc.. Ce poids est tel que le travail collectif de concertation porte essentiellement sur cette question. Ainsi les réunions institutionnelles de début d'année sont consacrées à organiser concrètement « l'inclusion » des douze élèves. De plus, face à tous les problèmes qui naissent au fur et à mesure de l'année, ce temps institutionnel de travail collectif n'est pas suffisant pour réguler le fonctionnement du dispositif. Aussi, les temps de travail informels se multiplient (temps des repas, fin de journée, etc.) bien souvent au détriment du temps personnel et privé des enseignants.

Les conséquences du poids de ces contraintes organisationnelles sont multiples. Au vu de nos observations et du contenu de nos entretiens nous pouvons en mettre deux en avant. La première est le risque que les enseignants s'épuisent dans leurs efforts pour mettre en place le dispositif. La seconde concerne la question des apprentissages des élèves en situation de handicap. Nous avons constaté que cette question faisait très peu l'objet de discussion entre les enseignants des classes ordinaires et l'enseignant spécialisé. Bien souvent les enseignants disent avoir eu en début d'année un état des difficultés d'apprentissage des élèves qui sont « inclus » dans leur classe, mais cet état reste général et ne les aide pas nécessairement dans le cadre de l'enseignement d'une discipline. Aussi, bien souvent ils font comme ils peuvent pour faire en sorte que l'élève « inclus » réussisse à apprendre de la géographie par exemple. Ils déclarent que parfois ils échangent rapidement sur un point précis avec leur collègue spécialisé pour tenter « d'adapter » leurs pratiques d'enseignement aux difficultés de l'élève. Ces échanges se font souvent dans des moments entre les temps de classe (récréation, pause déjeuner) ou alors par téléphone ou courriel le soir ou durant le week-end. On comprend dans ces conditions que la collaboration sur le plan didactique reste relativement limitée.

Du point de vue du maître spécialisé, les questions didactiques sont complexes à prendre en compte, lors de l'entretien il déclare, par exemple, qu'il lui est difficile de préparer les élèves de l'ULIS à aller dans les cours de géographie parce que les deux enseignants n'enseignent pas la géographie de la même façon. Cela lui imposerait de prendre connaissance de toutes les façons d'enseigner les différentes matières par ses collègues. De plus, il souligne qu'il n'a pas nécessairement d'information sur ce que les élèves de l'ULIS font pendant le temps dit d'inclusion : quels sont leurs apprentissages, quelles difficultés ils rencontrent, etc ?

Aussi, bien souvent il n'y a pas ou peu de liaisons entre ce qui se passe dans l'ULIS et ce qui se passe dans les classes ordinaires pendant les temps d'inclusion en ce qui concerne les apprentissages des élèves, à l'exception de quelques moments construits autour de projets particuliers qui associent l'enseignant spécialisé et son ou ses collègues.

Si nous avons mis en avant le poids des contraintes organisationnelles pour expliquer la faible place que tiennent les questions didactiques dans le travail collectif des enseignants de cette école, nous pouvons également avancer que le manque d'une formation conséquente sur le thème inclusion et questions didactiques doit également être pris en compte.

4.2. Un dispositif qui s'inscrit dans des histoires différentes

Nous constatons dans les analyses combien les héritages pèsent dans la mise en place de ce dispositif. En effet, la plupart des dispositifs ULIS-école sont mis en place là-où existaient jusqu'alors des Classes Inclusion Scolaire. Cet héritage pèse dans la façon dont les acteurs vivent aujourd'hui le nouveau dispositif. Ils s'inquiètent par exemple de leur légitimité à intervenir sur le territoire de l'autre. Il est également important de considérer que trois histoires se rencontrent : celle des maîtres ordinaires, celle des maîtres spécialisés qui coordonnent aujourd'hui les ULIS, celle de l'école. En effet, nous avons rappelé au début de cette communication l'histoire de la scolarisation longtemps séparée des enfants en situation de handicap. Une scolarisation prise en charge par des enseignants spécialisée. Cette modalité s'inscrivait

bien dans la forme scolaire traditionnelle qui associe un enseignant (spécialisé ou non), une salle de classe et un groupe d'élèves (la classe). Dans cette organisation traditionnelle chacun avait sa place et son rôle était clairement identifié. La mise en place du dispositif ULIS-école apparaît alors comme une « révolution » dans la mesure où elle bouscule cette forme traditionnelle et oblige à travailler autrement. Mais comment travailler autrement quand l'organisation de l'École ne change pratiquement pas ? Comment travailler autrement quand « ma » place, « mon » rôle en tant qu'enseignant au sein de l'école ne sont plus aussi clairement définis ?

Confronter à cet idéal de l'école inclusive, les enseignants de cette école, engagés dans le dispositif travaillent une prescription qui leur dit ce qu'ils doivent faire dans le cadre du dispositif ULIS-école mais pas comment le faire. Les professionnalités des enseignants sont alors mises à l'épreuve entre « l'idéal » et « les difficultés » du terrain. Soumis à des normes contradictoires (Guirimaud & Mazereau, 2016), ils ont « bricolé » dans le quotidien de leur travail pour bien faire leur travail malgré tout. C'est dans ce bricolage que se développent peu à peu de nouvelles pratiques d'enseignement. Ils ont par exemple développé des pratiques de co-intervention, l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé travaillent en même temps avec l'ensemble des élèves ; suite à des temps de concertation ou des échanges informels avec l'enseignant spécialisé ils modifient leurs pratiques d'enseignement (travail en groupe, adaptation des supports, etc.) pour, selon eux, favoriser la réussite des élèves en situation de handicap.

4.3. Un dispositif qui « divise » au sein de l'école

Dans cette école tous les enseignants sont engagés en faveur de la réussite scolaire des élèves dont ils ont la responsabilité, mais selon des points de vue différents. Ces points de vue différents sont probablement à l'origine du positionnement différent des enseignants ordinaires vis-à-vis du dispositif ULIS-école. Au cours de cette année scolaire seulement 7 enseignants ont accepté « d'inclure » selon leur terme des élèves de l'ULIS. Un positionnement qui oscille entre adhésion totale au dispositif ULIS et un refus d'entrer dans les logiques de ce dispositif. Lors de la réunion de présentation,

nous avons pu déceler à travers les propos des enseignants une forme de résistance ou d'opposition plus ou moins explicite envers ce dispositif.

La mise en place de ce dispositif relève d'un projet collectif. Le directeur de cette école tente de faire vivre et partager ce projet, il soutient les enseignants qui s'engagent dans sa mise en œuvre. Or, l'engagement dans un projet collectif demande aux enseignants du temps, de l'énergie et au vu de nos observations on peut penser que tous les enseignants de l'école ne sont pas prêts à cet engagement.

Pour une partie des enseignants ce dispositif apparaît en effet comme une contrainte supplémentaire qui vient alourdir un travail qu'ils estiment déjà assez complexe. Ils avancent alors comme argument le temps de travail supplémentaire (temps de concertation avec le collègue spécialisé pour organiser et suivre « l'inclusion ; temps de préparation des séances d'enseignement plus long) et l'ajout d'élèves « posant problème » dans des classes déjà très hétérogènes. Pour d'autres, c'est au contraire une occasion de questionner leurs pratiques d'enseignement habituelles, ils voient aussi dans ce dispositif une possibilité de développer de nouvelles pratiques qui, au-delà des élèves en situation de handicap, pourraient bénéficier à d'autres élèves de la classe éprouvant des difficultés d'apprentissage.

Cette situation rend complexe le travail de l'enseignante spécialisée qui doit, selon le texte officiel coordonner le fonctionnement du dispositif. Comme elle le dit au cours de l'entretien, on ne peut pas forcer les collègues à « inclure » des élèves en situation de handicap au risque d'aller vers un échec. Elle doit donc s'appuyer sur les volontaires et tenter de persuader les résistants de l'intérêt de ce dispositif. Dans de telles conditions on comprend pourquoi le dispositif ne peut être mis en place telle qu'il est prescrit par le texte officiel. Le travail collectif au sein du dispositif ULIS-école ne se décrète pas.

CONCLUSION

Le dispositif ULIS-école est une prescription adressée par le ministère aux enseignants afin, selon ce dernier, de favoriser l'inclusion scolaire

des élèves en situation de handicap. Cette prescription vise à transformer le travail enseignant pour mettre en place une école inclusive. Une des principales transformations de ce travail est la nécessité pour les différents acteurs de collaborer entre eux pour une inclusion scolaire réussie des élèves en situation de handicap. Les observations, les entretiens et les analyses que nous avons effectués mettent en lumière toute la difficulté pour ces enseignants, pris dans la complexité d'une organisation de l'école qui reste encore traditionnelle, à mettre en place ce dispositif tel qu'il est prévu dans le texte officiel. Là où certains seraient tentés de voir une résistance au changement de la part de ces enseignants, notre approche montre au contraire des enseignants engagés en faveur de ce projet d'une école inclusive, mais qui doivent faire avec de multiples contraintes qui viennent du contexte dans lequel ils travaillent au quotidien. C'est la raison pour laquelle, cette mise en place du dispositif ULIS-école ne peut se faire sans une adaptation pragmatique du modèle prescrit.

Dans le cadre de cette mise en place nous observons différentes formes de travail collectif au sein de l'école, mais les contraintes organisationnelles sont telles qu'elles mobilisent l'essentiel du temps et du contenu de ces échanges qui relèvent de la concertation. La collaboration au service des apprentissages des élèves en situation de handicap reste donc encore marginale même si des évolutions des pratiques sont perceptibles.

La transformation de l'école, et de sa forme traditionnelle d'organisation, ne se décrète pas et elle ne saurait aboutir sans les enseignants. Dans cette école où nous avons réalisé cette recherche, comme probablement dans beaucoup d'autres écoles où sont implantés les ULIS-écoles, les enseignants adhèrent aux principes d'une école inclusive, ils s'engagent alors comme ils peuvent dans ce dispositif. Mais en l'absence d'une véritable formation en didactique des disciplines en lien avec les problématiques de la prise en charge d'élèves en situation de handicap et d'un réel accompagnement pour la mise en œuvre du dispositif, les ressources pour agir leur font alors bien souvent défaut limitant leur pouvoir d'agir quand cela n'entraîne pas une réduction de ce dernier et une forme de mal-être au travail.

BIBLIOGRAPHIE

- Amigues, R.
2003 Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê*, n° hors-série 1, *Métier enseignant : organisation du travail et analyse de l'activité*. Marseille, Institut universitaire de formation des maîtres d'Aix-Marseille, 5-16.
- Chevallard, Y.
« La didactique, dites-vous? », *Éducation et didactique* [En ligne], vol. 4 - n°1, 136-143.
- Clot, Y.
1999 La fonction psychologique du travail. Paris : Presses Universitaires de France.
2008 *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y., Faïta, D. & Scheller
2000 Genre et style en analyse du travail. *Travailler*, 4, 7-42.
- Calin, D.
2006 Au plus près des besoins de l'enfant : la scolarisation des enfants handicapés ». *Psychologie, éducation & enseignement spécialisé*. En ligne : dcalin.fr/cerpe/cerpe39.html.
- Cnesco
2016 *Quelle école pour les élèves en situation de handicap ?* Dossier de synthèse. En ligne : <http://www.cnesco.fr/fr/dossier-handicap/>
- Dionne, C. & Rousseau, N.
2006 Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Guirimaud, N. & Mazereau, P.
2016 Inclusion scolaire et professionnalités enseignantes entre attentes et contradictions. *Carrefours de l'éducation*, 42, 47-60.
- Lahire, B.
2012 *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Seuil.
- Lantheaume, F.
2014 *Coordination, régulation, coopération: quels défis pour les métiers en éducation Prioritaire*. Conférence, IFé, centre Alain Savary. En ligne: <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/les-formations-education-prioritaire/le-travail-collectif-en-rep-1/le-travail-collectif-en-rep>
- Marcel, J.-F. & Piot, T.
2014 Le travail collectif des enseignants en question(s). *Questions Vives* [En ligne], n° 21 | 2014, mis en ligne le 15 septembre 2014, consulté le 14 octobre 2015. En ligne : <http://questionsvives.revues.org/1524>
- Marcel, J.F., Dupriez, V.; Perisset Bagnoud, D. & Tardif, M.
2007 *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles, De Boeck.
- Ministère de l'Éducation Nationale, (MEN)
2013 Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professeur et de l'éducation. *Bulletin Officiel*, n° 30, 25 juillet.
- Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR)
2015 *Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés*. Circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015

Rochex, J.-Y. & Crinon, J.

2011 *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes : P.U.R

Roger, J.-L., Ruellande, D. & Clot, Y.

2007 De l'action à la transformation du métier : l'activité enseignante au quotidien. *Education et Sociétés*, 19, 133-146.

Sensevy, G.

2011 *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck

Thomazet, S.

2008 L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 341, 123-139.

Thomazet, S., Merini, C. & Gaime E.

2014 Travailler ensemble au service de tous les élèves. Analyse de l'activité d'enseignants néo-titulaires à partir des dilemmes professionnels qu'ils rencontrent. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 69-80.

Eje 5

Pedagogía y didáctica inclusivas

Coordinadores:

Daniel Niclot (URCA), Silvia Bernatené (Unsam) y Patricia Sadovsky (Unipe)

PRESENTACIÓN

Patricia Sadovsky

Las cuestiones vinculadas a la inclusión educativa abarcan ineludiblemente el análisis de la enseñanza, en diferentes planos. Los modos en que se trata esta cuestión en la formación docente, las consideraciones de maestros y profesores sobre los aprendizajes necesarios –y deseables– para los alumnos, las posibilidades que brindan los espacios reflexivos para hacer visibles los estrechos vínculos entre enseñanza e inclusión, los aportes que puede brindar la incorporación de las tecnologías digitales al tratamiento del conocimiento en sala de clase, las discusiones alrededor de la alfabetización inicial y los problemas que plantean las políticas de integración e inclusión plena, fueron discutidos en las sesiones del Coloquio, sobre la base de los estudios que cada uno de los equipos participantes ha realizado.

En su trabajo sobre formación docente e igualdad en la Argentina, Alejandra Birgin se pregunta cómo ha sido concebida la idea de igualdad a lo largo de la historia del sistema formador, y bajo este interrogante se detiene a analizar los discursos que se han formulado desde las políticas públicas acerca de la relación entre formación docente e igualdad. Toma específicamente el período llamado neoliberal y la época pos neoliberal (que se desarrolla a partir de la crisis del año 2001). La contraposición que se realiza entre los discursos que soslayan la dimensión pedagógica centrándose en la vulnerabilidad de las poblaciones y los que le otorgan

un papel principal a esta dimensión ofrece un marco para problematizar el tratamiento de la desigualdad en la formación docente, incluso más allá de los aspectos específicamente tratados en esta presentación.

La investigación de Jorge Steiman analiza las referencias a la inclusión educativa que hacen los estudiantes del profesorado de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora cuando reflexionan sobre sus prácticas profesionales. Se plantea acá una cuestión que se encontrará en otros estudios: analizar la propia enseñanza en una situación de discusión compartida con pares y/o con investigadores comporta para los docentes un encuentro con la problemática de la inclusión. Efectivamente, con diferentes matices y énfasis, este resultado general se encuentra tanto en la investigación de Carolina Scavino, José Antonio Castorina, Elizabeth Corrales, Rafael Del Campo, Ana Pereyra y Patricia Sadovsky como en la de Patricia Sadovsky, María Emilia Quaranta, Patricia García, María Mónica Becerril y Horacio Itzcovich: las reflexiones compartidas entre investigadores y maestros, al tomar como objeto de trabajo distintos aspectos de las intervenciones que los mismos docentes realizan en sala de clase, quedan entramadas con la problemática de la inclusión educativa.

María Adelaida Benvegnú y Ana María Espinoza plantean una investigación colaborativa entre profesores de los departamentos de pedagogía

universitaria y de ciencias básicas de la Universidad Nacional de Luján. El grupo se constituye a partir de la necesidad de repensar la evaluación de los estudiantes en una perspectiva inclusiva, frente a la gran cantidad de alumnos que no aprueban las asignaturas de matemática de los primeros años de sus carreras. Las relaciones entre enseñanza y evaluación que el abordaje de este problema ha permitido identificar habilitó que los docentes participantes de la investigación realizaran con sus estudiantes un tratamiento más conceptual de los contenidos.

El estudio sobre comprensión de las transiciones escolares (procesos de pasajes entre niveles educativos) que plantean Flavia Terigi, Carolina Scavino, Silvina Cimolai, Bárbara Briscioli, Victoria Río y Pablo Ruiz Lezcano hace foco en un análisis sobre los puntos de vista de maestros de 6° año de escuela primaria y profesores de 1^{er} año de nivel medio, respecto de los aprendizajes y la inserción en las prácticas escolares de los estudiantes. El análisis de las entrevistas a maestros y profesores se contextualiza en los interrogantes de los investigadores sobre *continuidades y rupturas en los criterios que se sostienen en cada uno de los niveles educativos para determinar el nivel de logro de sus alumnos*.

Dos investigaciones –la de Marina Andrés, Marité Coronel, Enrique Di Rico, Juan Pablo Luna y Carmen Sessa, por un lado, y la de Gema Fioriti, José Villella y Rosa Ferragina, por otro– analizan la inclusión de programas educativos en soporte digital para encarar las tareas matemáticas en clases de secundaria. Lxs autorxs del primer grupo se centran en el análisis de un caso para repensar el problema didáctico de interpretar el accionar de los estudiantes en ese contexto; el segundo grupo de investigadores argumenta en qué sentidos el uso del recurso informático junto con la propuesta de situaciones que recrean aspectos de la vida laboral contribuyen a ampliar las posibilidades de inclusión de los estudiantes.

La cuestión de la alfabetización inicial, crucial en el tratamiento de las relaciones entre enseñanza e inclusión educativa, es tomada en dos estudios, aunque lo hacen a escalas diferentes. Beatriz Diuk comparte una experiencia realizada para dar apoyo a las trayectorias escolares de niños que después de dos años de permanencia en el sistema educativo no habían logrado dominar el sistema de escritura. Sandra Sawaya

y Carolina Cuesta entablan un diálogo crítico y comparativo con las formas de implementación de políticas de alfabetización en Argentina y Brasil.

El problema de la inclusión en clases «comunes» de alumnos con «necesidades educativas especiales» se aborda en el estudio de Maryvonne Priolet y en el de Laura Kiel. La primera de estas autoras asume una posición según la cual la noción de inclusión toma en cuenta las singularidades individuales en un *continuum* de diversidad más que en términos de diferencias y rupturas. El estudio muestra que, a pesar de considerar esta perspectiva, resulta difícil para los docentes promover verdaderas interacciones de los niños que participan de programas especiales con el conjunto de la clase. Por su parte, Laura Kiel propone una mirada crítica respecto de una tendencia en la cual el área de la salud, con preponderancia de enfoques que basan sus diagnósticos en técnicas de medición universales y patrones estandarizados de salud, desplaza el lugar del conocimiento, la escena pedagógica y el protagonismo de los docentes como estructurantes de los vínculos escolares. Se produce así una situación paradójica en la que el objetivo de inclusión plena deviene en una fragmentación de la institución escolar y se desencadenan procesos en los que diversos actores se hacen cargo de las situaciones de diferentes niños y se pierde el sentido principal de alojar a los alumnos en un ámbito colectivo de aprendizaje.

FORMACIÓN DOCENTE E IGUALDAD EN LA ARGENTINA: TENSIONES Y DISPUTAS EN LOS DISCURSOS PÚBLICOS¹

Alejandra Birgin

¿Cómo cambian, se desarrollan e interactúan las políticas y estrategias para la formación del profesorado en relación con la cuestión de la igualdad? ¿Cómo ha sido concebida la idea de igualdad a lo largo de la historia del sistema formador en la Argentina? ¿Qué tensiones, debates, ambigüedades se producen en esos procesos? El campo de la pedagogía y de la formación docente está atravesado por estas preguntas que nos interpelan desde lo que incluyen y también desde lo que dejan afuera.

Como sostiene Ball (1994), se trata de arenas de acción atravesadas por disputas que abarcan desde la producción de textos políticos hasta los contextos de las prácticas. En estos ámbitos, además, los sujetos tienen un margen para redefinir y «hacer» las políticas, en función de los marcos que configuran las tradiciones propias de cada territorio. En esta presentación incluimos básicamente los textos políticos, asumiendo la parcialidad que implica este recorte.

1. Este texto recupera las investigaciones realizadas en el proyecto «Articulaciones entre la formación de profesores y la educación secundaria en la escena educativa fragmentada», programación científica 2014-2017 UBA, y el proyecto «Las nuevas políticas educativas, los dispositivos pedagógicos y la formación de docentes entre la diversidad, la diferenciación y el universalismo. Enfoque comparativo entre Francia y Argentina», programa ECOS (proyectos de investigación conjunta Francia-Argentina).

Abordaremos esta problemática analizando, por un lado, los discursos que formularon y formulan las políticas públicas en la Argentina acerca de la relación entre formación docente e igualdad (particularmente, las agendas de la formación). Por el otro, los discursos ligados a cómo se construye esa relación con quienes concurren a ella (es decir, con quienes estudian para formarse y trabajar como docentes). Seleccionamos para ello el período de la expansión del sistema formador de docentes que se inicia con la recuperación de la democracia (1983) hasta la actualidad, diferenciando orientaciones que disputan, se contraponen y se solapan entre sí.

No podemos iniciar este análisis sin recordar que desde 1870 en la Argentina tuvo lugar la construcción, desarrollo y diversificación de un sistema educativo nacional que obedeció a una clara iniciativa e inversión del Estado nacional que edificó también el sistema formador de los docentes² que allí trabajarían. Ambos fueron forjadores de una identidad nacional homogénea, basada en la equivalencia discursiva entre igualdad y homogeneidad que congeló las diferencias entendiéndolas como amenazas o deficiencias (Dussel, 2004). La escuela aparecía, indiscutiblemente, como el lugar privilegiado de construcción de lo común:

2. Para este artículo, adoptamos el masculino de forma genérica para referirnos a los/as/xs docentes y estudiantes de magisterio y profesorado.

La escuela pública reunía «al hijo del primer magistrado de la República sentado al lado del más humilde artesano [...] hijos de médicos, abogados, comerciantes acaudalados, fraternizando con los del carpintero, del albañil, del sirviente. Así [...] se previenen las crisis sociales; se establece la verdadera democracia basada en el amor recíproco, sea cual fuere la posición del individuo.»³

Subyacía una fuerte convicción de que para construir y extender la matriz identitaria nacional (la pertenencia a la Argentina) debía promoverse la escolarización masiva de la población. En la formación docente⁴ el normalismo triunfante fue la corriente normalizadora, que entendía que la primera misión del magisterio era educar al ciudadano y que ello estaba en íntima relación con combatir la barbarie y promover la civilización.

La población que se formó en el magisterio (heterogénea en sus orígenes sociales y educativos) también fue producto de ese normalismo y poder estatal: aunque para algunos esos orígenes parecían un obstáculo, las maestras egresadas de las normales contaban con el apoyo inflexible del Estado que las blindaba en tanto representantes del Estado, encargadas de una misión superior. La docencia para el nivel medio, en cambio, nace marcada por la formación de las elites: por un lado, por el sentido que se otorga a las escuelas secundarias y, por el otro, porque el ejercicio de la función de profesor en ellas no exigía inicialmente acreditación alguna sino que se accedía por el capital cultural en estado incorporado, generalmente heredado (Bourdieu, 1979). Se trata de inmensas diferencias entre ambos niveles del sistema educativo que, desde sus orígenes, marcarán sus derroteros democratizadores.

También en los años ochenta del siglo XX, junto a los procesos de ampliación de la matrícula escolar (más tardía en la Argentina que la expan-

sión escolar propia de la posguerra europea), los docentes y las reformas de su formación pasan a ocupar un lugar central en el discurso público (Popkewitz, 1994). En la Argentina ello sucede pocos años después de la recuperación de la democracia, a la par de la expansión del sistema formador que se consolidará en los años noventa.

Dicha expansión fue parte de un proceso que atravesó al conjunto de la educación superior en América Latina desde los noventa, marcado por la diversificación institucional y la expansión matricular. Estas transformaciones impugnan al nivel en su tradición más elitista y abren renovados debates acerca de su democratización y deselitización a la vez que persisten y/o nacen nuevas desigualdades en él (Ezcurra, 2011; Merle, 2002; Orange, 2013). Ahora bien, esta «novedad» adquiere rasgos particulares en el caso de las instituciones que forman docentes, como se verá más adelante.

Justamente, pese al optimismo pedagógico de origen (que fortaleció el desarrollismo) y bajo el mito de un sistema educativo igualitario, la investigación socioeducativa mostró cómo el sistema escolar argentino desarrolló formas de integración diferenciada. A partir de los años setenta se configuró un proceso de diferenciación en el interior del sistema en el que se generaron circuitos de diferente calidad y prestigio articulados con distintos sectores socioculturales (Braslavsky, 1985). Es decir, un modelo de inclusión diferenciada de la mayoría de la población que «habilitaba» la emergencia de nuevos sectores en la disputa por los bienes y servicios sociales y que a la vez generaba un movimiento de ascenso relativo de algunos sectores que conformaban la estructura social.

Abordaremos las tensiones y disputas que caracterizan los discursos acerca de la relación entre formación docente e igualdad, así como las políticas orientadas a quienes estudian para trabajar como docentes, con el supuesto de que allí también se definen posiciones en relación con la igualdad. Para ello distinguimos, desde la recuperación de la democracia (1983), dos momentos políticos que condensan debates y muestran lineamientos con nítidas diferencias: la llamada «década neoliberal» y la posneoliberal (Sader, 2009), nacida al calor de la severa crisis que atravesó la Argentina en el 2001.-

3. En *El Monitor*, n° 12, 1881, p. 348. Palabras escritas por la Comisión examinadora de la Escuela de Aplicación Anexa a la Escuela Normal de la Capital.

4. La primera escuela normal se creó en 1870 en Paraná. Ya en 1896 había treinta y ocho escuelas normales, la mayoría de las cuales contó con un edificio escolar monumental, que visibilizaba la presencia del Estado nacional en todo el territorio.

A. LOS NOVENTA: PRESENCIA Y AUSENCIA DE LAS DESIGUALDADES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Los años noventa en la región latinoamericana estuvieron atravesados por una clara hegemonía neoliberal. En la Argentina (asentada sobre los efectos de la última dictadura militar) se produjo un empobrecimiento inédito junto al crecimiento del desempleo y la precarización laboral. Las políticas educativas plantearon una descentralización que, a la vez que transfería las instituciones educativas y la responsabilidad financiera a las provincias, las recentralizaba a través de la definición de contenidos comunes para todo el país (denominados CBC), programas focalizados de atención a la pobreza (como el Plan Social Educativo –PSE–⁵) y la creación de mecanismos de evaluación del sistema inexistentes hasta entonces. El discurso educativo hegemónico hacía eje en la equidad (Cepal/Unesco, 1992) y la educabilidad de los estudiantes (López y Tedesco, 2002), entendida como el umbral mínimo de necesidades que deben estar satisfechas para que el acto de educar sea posible. Ese es el marco en el que el gobierno desarrolló una reforma educativa ambiciosa, de la que tomaremos solo el tratamiento de la igualdad y la formación docente.

Se diseñaron nuevos contenidos de enseñanza para todos los niveles (a partir del trabajo de expertos en las disciplinas), marcados por un tecnocrático-academicismo que, en el caso de la formación docente, no incluyó reflexiones político-pedagógicas ni cualquier otra problematización específica sobre la construcción de la igualdad social y educativa.

Aunque el imaginario histórico de escuela común que impregnó a la escuela pública hacía impensable la existencia de programas focalizados en los sectores «del margen» –ya que esa premisa pondría en duda la acción civilizatoria de la educación en tanto proceso de construcción de un lazo común (Elias, 1987, citado por Duschatzky y Redondo, 2000)–, en los años noventa, con el declive de la preocupación universalista, se diseñó un programa educativo compensatorio, focalizado en «poblaciones vulnerables».

5. El Plan Social Educativo fue una política educativa realizada por el Ministerio de Educación Nacional que abarcó 16.000 de las 42.000 escuelas existentes en la Argentina, concentrada en las «zonas de mayores necesidades»: en el Noroeste llegó al 87% de las escuelas primarias de la región.

Así nace el PSE con impronta pedagógica, marca inédita en los programas asistencialistas de la época. Con el argumento del fracaso de la utopía universalista, se funda en una retórica de la diversidad que instituye la fragmentación como política y convalida la ruptura de procesos de integración educativa (Duschatzky y Redondo, 2000). Junto al equipamiento escolar que otorga a las escuelas, el Plan construye una serie de textos *ad hoc*, entre los que están las Prioridades Pedagógicas (acompañadas de Cuadernos del Docente y Cuadernos del Alumno) donde se seleccionan y prescriben contenidos, tiempos y estrategias de enseñanza para esas escuelas. Es decir, los maestros son convocados a la enseñanza, una enseñanza fuertemente enmarcada y dirigida a poblaciones específicas.

¿Cuándo aparece el planteo de establecer desde la formación misma circuitos diferenciados para trabajar con población «vulnerable»? En términos institucionales ello sucede en la formación post inicial en esta década. La hipótesis que subyace es que la educación común no es efectiva, que se requiere una pedagogía y una didáctica especial (y, por lo tanto, una formación específica) para hacer intervenciones adecuadas al perfil de esos estudiantes que pertenecen a sectores vulnerables.⁶

De la mano de un discurso que pondera la actualización docente como vehículo privilegiado para operacionalizar la Reforma, estalla la oferta de formación continua. El Estado nacional realiza (junto a una oferta para el conjunto de los enseñantes organizada por nivel y tarea en el sistema educativo) una propuesta específica para quienes enseñan en escuelas abarcadas por el PSE basada en los materiales enumerados.

Por otro lado, en la misma época y en el marco del crecimiento de la pobreza y el desempleo, se produce una proliferación de posgrados y/o postítulos (privados y estatales) que plantean una atención especializada a una población estudiantil que se define por sus carencias y déficits, una población nombrada como desfavorecida y «en riesgo». Emergen entonces por primera vez estrategias formalizadas de posgrados para docentes que se especialicen en educar población «en riesgo» (Serra y Canciano,

6. En la Argentina, según Unicef la pobreza infantil era el 21,9% en 1991. En 2002, el 73,5% de los niños eran pobres (Unicef/Cepal, 2006).

2006).⁷ Como señala R. Castel, el «riesgo» no es un hecho objetivo sino que un fenómeno se transforma en riesgo mediante una operación cognitiva compleja, que produce una inflación de esa idea construida en configuraciones históricas, políticas y sociales particulares (Castel, 2013). En lo educativo (como en otras áreas), lo que se desarrolla es una instrumentalización de la noción de riesgo, se define una población (a la que identifica por medio de estrictos indicadores) y se diseñan políticas específicas para atenderla (entre ellas, una formación docente *ad hoc*).

Así, la pobreza aparece como un rasgo diferencial del otro, como una situación de orden particular que reorganiza los elementos de la relación pedagógica (Serra y Canciano, 2006) para la que se construyen instrumentos específicos y se forma a los docentes en su aplicación. Preguntas más generales como en qué lugar se posicionan los que enseñan frente a la pobreza, qué mecanismos de las escuelas producen desigualdades escolares, qué haría a estos niños diferentes de otros, qué lugar se le adjudica a su cultura, etc., no tienen cabida alguna en las formaciones para docentes que se ofrecen.

Ahora bien, las propuestas de formación docente post inicial reseñadas convivieron con otras que disputaban pedagógica y políticamente la mirada sobre la relación entre escuelas y pobrezas, alejándose de perspectivas de empoderamiento y liderazgo individual. Allí tuvieron un papel activo los gremios docentes⁸ que, con alta convocatoria, proponían espacios colectivos de formación que ponían en cuestión las representaciones sobre la pobreza y sobre la «educabilidad» de las infancias (Redondo, 2012).⁹

7. Algunas de las nominaciones de los posgrados: Actualización superior en atención de jóvenes en situación de riesgo; Especialización superior en educación de niños en riesgo social; Actualización académica en problemas de enseñanza y problemas de aprendizaje de niños en situación de riesgo.

8. En la Argentina los gremios docentes participan en el debate pedagógico. En este caso nos referimos a las experiencias de Suteba (Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires) y UEPC (Unión de Educadores de la provincia de Córdoba).

9. Para esta época también el CEPA (Centro de Pedagogías de Anticipación), institución estatal a cargo de la formación docente continua de la Ciudad de Buenos Aires, proponía una agenda acerca de la problemática de la igualdad que discutía los núcleos del discurso oficial.

El otro fenómeno que indagamos es el proceso de ampliación de la formación docente a través del crecimiento de su matrícula y la fragmentación de sus instituciones.¹⁰ La ampliación matricular abarcó tanto las procedencias sociales, culturales y étnicas de origen de sus estudiantes como sus trayectorias educativas. Dicha ampliación apareció en los discursos oficiales y de los OO.II. con descripciones de los futuros docentes como deficitarios, tanto por sus rendimientos académicos como porque se alejan del patrón cultural y social que se consideraba valioso para la docencia. Se inscribía en una epistemología que solo reconocía como conocimientos a los legitimados en el medio escolar y social hegemónico y que descartaba otros saberes y otras formas de conocer mediante las cuales estos sujetos actúan en la sociedad.

También se fueron construyendo nuevos circuitos de empleabilidad para los egresados del magisterio. Históricamente cualquier maestro que estuviera formado como docente estaba (y se sentía) habilitado para ocupar ese puesto en cualquier escuela del sistema educativo. Sin embargo, un fenómeno de este período es que los docentes eligen trabajar en aquellos espacios que les resultan menos hostiles, más cercanos a sus propias trayectorias porque procuran resguardarse en los límites de la proximidad, no cruzar ciertas fronteras socioculturales y territoriales. Pero lo que protege del exterior es a la vez lo que cerca, excluye y encierra; y lo que puede ser un nicho de convivencia funciona, a la vez, como gueto.

En síntesis, en los años noventa la mayor parte de las escuelas públicas estaban atravesadas por la pobreza de las infancias y adolescencias que albergaban. Se diseñaron programas focalizados para las escuelas con población más vulnerada y también postítulos para docentes que trabajaban con «población en riesgo». Las políticas curriculares y de formación tuvieron una orientación tecnoacademicista, donde los debates acerca de las desigualdades educativas y sociales fueron soslayados y sustituidos por un discurso que depositó en los sujetos («vulnerables») las razones de dichas desigualdades. Paralelamente, junto al crecimiento del acceso a la

10. Se trata de un fenómeno regional que se expresa en las tasas de crecimiento de la matrícula y que deriva en la construcción de circuitos diferenciados en el interior del sistema de educación superior. Aunque este es un punto clave para comprender el conjunto del nivel superior, no lo abordaremos en este artículo.

formación para la docencia de sectores sociales amplios, se construyó un discurso que los describía también por sus carencias, abonando a la descalificación y desprestigio de quienes se ocupan de la tarea docente. Una década, entonces, en la que crece la desigualdad y en la que los discursos hegemónicos de la formación docente no ponían en agenda la revisión de las desigualdades sociales y educativas ni la gramática de una escuela que se había masificado.

B. LOS 2000: LA IGUALDAD EDUCATIVA, UN PROBLEMA (TAMBIÉN) DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Desde comienzos del siglo XXI se abrió en algunos países latinoamericanos (incluida la Argentina) un abanico de procesos redistributivos y de consagración de derechos populares. En lo que algunos autores denominan posneoliberalismo convivieron diversas temporalidades y no pocas contradicciones, en la tensión simultánea entre el desmonte de la lógica neoliberal (mercantilización, individualización, segregación, etc.) y la producción de alternativas (Birgin, 2017; Kessler, 2014).

Como en el conjunto de América Latina, en la Argentina continuó la ampliación matricular sostenida del nivel superior¹¹ y de la formación docente en particular, también ligada a los efectos de la obligatoriedad de la escuela secundaria (Cuadro 1).

El crecimiento de la matrícula fue muy acentuado desde mediados de los años noventa (casi el doble que el de las universidades). Sin embargo, sus sentidos fueron diversos y las políticas que lo estimularon también. A inicios del siglo XXI, frente a la dispersión y fragmentación de la formación docente vigente (Davini, 2005), se inició un proceso de reconfiguración de la institucionalidad marcada por la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), que se constituyó en otra forma de gobierno y acción estatal para el conjunto de las instituciones que forman docentes.

11. En la Argentina la Ley de Educación Superior (recuperando una larga tradición) establece la responsabilidad indelegable del Estado en garantizar la igualdad de oportunidades y la prohibición de arancelar todos los estudios de grado en instituciones estatales (gratuidad).

Cuadro 1. Evolución de la matrícula de Formación Docente en Universidades e Institutos de Formación Docente. Total País. 1994-2014.

Año	Universidades	Institutos de Formación Docente
1994	841.681	158.031
2000	1.316.728	250.413
2005	1.517.657	267.298
2010	1.677.084	362.009
2014	1.828.361	483.799
Variación 1994-2014	117%	206%

Fuentes: elaboración propia con datos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (Diniece).

Una red expandida de instituciones marcó esa complejidad: a las universidades (tradicionales y nuevas, que promueven otra inserción territorial) e institutos superiores que forman enseñantes se suman tres universidades provinciales, la Universidad Pedagógica (UNIPE) y también los Profesorados Populares, propuestas emergentes¹² que plantean de otro modo la cuestión de la igualdad, con otro posicionamiento político-epistémico. En esos profesorados se sostiene una pedagogía que valora la diversidad epistemológica y cultural, que estima las experiencias sociales y los saberes que allí se construyen, que reconoce las potencialidades de los sujetos. Por otro lado, si bien nacen para formar profesores para los Bachilleratos Populares, luego expandieron el ámbito donde esperan que trabajen sus graduados hacia el conjunto del sistema estatal educativo.

12. Las propuestas de formación docente surgen en 2013, al abrigo de los Bachilleratos Populares nacidos de los movimientos autogestivos de fábricas recuperadas que se constituyeron en la crisis de 2001.

Como parte del gobierno de la formación docente, desde el INFD se produjeron nuevos Lineamientos Curriculares para todo el país que planearon una ampliación de la agenda temática, incluida la discusión explícita acerca de la igualdad, los derechos y las cuestiones ligadas al reconocimiento. También los nuevos lineamientos establecieron la realización de prácticas a lo largo de los cuatro años que dura la formación, pautando que las mismas deben realizarse en instituciones diversas y reconociendo (para las prácticas iniciales) a instituciones no escolares también como educadoras.

En este período disminuye hasta desaparecer la oferta de postítulos «para atender población de riesgo». Desde los textos oficiales se propone también una ampliación de la agenda de la formación continua que incluye una fuerte presencia de la pedagogía (y las preguntas más generales sobre la tarea de enseñar), de contenidos ligados a los cambios sociales y culturales epocales (basada en la hipótesis de que la capacidad de pensar y comprender las coordenadas de este mundo es la que habilita a imaginar otros mundos) así como de contenidos ligados a la región latinoamericana (que aportaría otras referencias para producir y componer lo común –otro común–). Es decir, la desigualdad es tematizada y problematizada desde la formación continua de los docentes en términos sociohistóricos y pedagógicos.

Señalando que la sola expansión del formato tradicional de la escolarización no alcanza para expandir los derechos educativos, se abrió un abanico de intervenciones normativas, programas y materiales de apoyo donde el modelo de escuela empezó a ponerse en cuestión desde la política pública (Misirlis, 2018). Bajo el concepto de «políticas socioeducativas», se diseñaron propuestas pedagógicas destinadas a niños, adolescentes y jóvenes vinculantes con la escolarización (Centros de Actividades Juveniles, Centros de Actividades Infantiles) que apuntaron a reformular el vínculo pedagógico, proponiendo diferentes tiempos y espacios, con una caja curricular abierta, retomando contenidos escolares y haciendo lugar a otros saberes que no eran parte del canon escolar.

Se diseñaron e implementaron programas como el Programa Nacional de Inclusión Educativa (que trabajaba con niños que habían abandonado la escuela primaria o media) y el Programa Integral para la Igualdad

Educativa (que fomentaba desarrollos pedagógicos desde las escuelas primarias). En las instancias específicas de formación con los directores de escuelas, docentes y talleristas, se proponían discusiones en torno a la construcción de un horizonte común ligado a la igualdad educativa entendiendo que «esa apuesta por la igualdad» se juega en la enseñanza.¹³ Con influencia rancieriana, se sostenía que todos los niños y adolescentes pueden aprender, que la igualdad es un punto de partida –no de llegada– (Rancière, 2003). El imperativo de la igualdad que atravesó este período seguramente requería de otras condiciones (Dussel, Masschelein y Simons, 2017); entre ellas, se hicieron visibles los límites del saber pedagógico-didáctico disponible para sustentar nuevas prácticas en las nuevas condiciones de enseñanza que plantean las políticas de ampliación de derechos (Terigi, 2012).

Frente a la heterogeneidad creciente de los ingresantes a la formación docente, se desplegaron una serie de políticas estudiantiles específicas¹⁴ (con sentidos y énfasis distintos a lo largo del país) que propusieron acompañamiento a las trayectorias de formación, una diversificación de los espacios educativos, la participación estudiantil y en los órganos colegiados de gobierno de los IES así como sistemas de becas.

El crecimiento matricular del nivel superior implicó el acceso de jóvenes que son primera generación en su familia en transitarlo, ligado a políticas estatales de creación de instituciones en territorios donde no las había. Sin embargo, «la marca de las cercanías» siguió presente en la selección de la institución de estudio vinculada a territorios materiales y simbólicos con la impronta de la fragmentación. Los relatos de los futuros profesores reconocen el peso de las condiciones pedagógicas para que experiencias más igualitarias tengan lugar en la formación docente (la

13. Con esa orientación, entre 2013 y 2015 se llevó a cabo el Posgrado en Políticas y Programas Socioeducativos que abarcó a más de 16.000 docentes.

14. Por políticas estudiantiles en la formación docente se entienden las normativas, programas, prácticas e instituciones que se ocupan de quienes estudian para trabajar como docentes. Se trata de discursos que construyen cuando nombran, asignan una posición en medio de disputas y, esencialmente, producen sentidos. La primera política estudiantil del período se denominó Elegir la Docencia.

salida al territorio, las becas, una recepción hospitalaria, una institución «a un colectivo», etc.).

Parte de los docentes recién recibidos ingresan a trabajar en las escuelas de barriadas populares con la expectativa de cambiar pronto hacia «mejores destinos»; también, otros docentes principiantes buscan insertarse en escuelas cercanas a su territorio de origen para «devolver» a su comunidad lo que lograron. Pero recientes investigaciones muestran también otros recorridos: jóvenes que eligen iniciar su trabajo en programas socioeducativos, aquellos que abordan el problema de las desigualdades y apuestan a participar en procesos de mayor inclusión educativa en los que reconocen la posibilidad de pensar la tarea como colectivo docente así como de ensayar otras estrategias y dispositivos pedagógicos (Maddonni, 2017).

En síntesis, se trató de un período marcado por políticas y debates que impulsaron la ampliación de derechos (también en el ámbito educativo). Aun con tensiones y contradicciones, se propusieron políticas de enseñanza que, en disputa con la propuesta hegemónica de la década anterior, en la formación docente impulsaron un tratamiento explícito de esta cuestión tanto por la inclusión en la agenda de la formación de temáticas político-pedagógicas, como por la apertura hacia propuestas educativas flexibles respecto de la gramática escolar consagrada, lo que dio lugar a experiencias pedagógicas novedosas que aún han sido poco investigadas.

El nuevo gobierno que asume en 2015 inicia un proyecto con tonalidades refundacionales, sustentado en una visión de modernización gerencial de la política y el Estado y de desregulación económica (Vommaro y Gene, 2017). En la agenda de la formación docente promueve una orientación tecnoinstrumental que estandariza: aunque retoma elementos de los años noventa, plantea una perspectiva renovada de la homogeneización. Desplaza de la reflexión docente las problemáticas políticas, pedagógicas y culturales que atraviesan la lucha contra las desigualdades escolares y orienta la formación ya no en la tarea de enseñar sino en «la creación de oportunidades de aprendizaje» para cada individuo (Biesta, 2012). No renuncia a las políticas estudiantiles de formación docente sino que desarrolla un nuevo sistema de becas que introduce criterios meritocráticos excluyentes en su asignación. Para esas becas (llamadas Compromiso docente, a tono con las recomendaciones de los organismos internaciona-

les¹⁵) es requisito haber obtenido buenos resultados en una evaluación *ad hoc* a la vez que los criterios socioeconómicos quedan excluidos.¹⁶ Es decir, cambian las pautas de inclusión y exclusión, se modifica fuertemente el lugar y la responsabilidad del Estado respecto de la igualdad educativa y la formación docente.

C. NOTAS PARA UN CIERRE PROVISORIO

Como sostiene S. Ball, Argentina tiene una conformación peculiar que no encaja con la mayoría de los países de América Latina: comparte con Uruguay una fuerte tradición respecto del rol del Estado y la centralidad de la educación pública (Avelar, 2016). A diferencia de otros países de la región que se constituyeron como sociedades fragmentadas con sectores medios débiles y profundas exclusiones, tradicionalmente la estructura social argentina mostraba movilidad y los sectores populares encontraban en las credenciales educativas una vía efectiva para lograrla. Se trataba de un sistema educativo único, que mantenía formalmente abierta la posibilidad de acceso de todos los sectores sociales. Inscripto en esas tradiciones, el estatismo y el igualitarismo constituyen dos vectores de la cultura política argentina. Son valores constitutivos de su identidad, actitudes sedimentadas por experiencias colectivas y herencias culturales que se tensionan y resignifican en diferentes contextos sociohistóricos pero que constituyen el suelo en el que se inscriben las políticas educativas.

15. En varios países de América Latina se desarrollan programas equivalentes. Por ejemplo, en Chile el Programa de becas Vocación de Profesor y en Perú Vocación de Maestro. Ambos ofrecen becas de formación (en institutos y universidades privadas o públicas) para jóvenes con la condición de haber demostrado muy buen rendimiento en un examen previo.

16. Un documento de Orealc/Unesco que analiza temas críticos para nuevas políticas docentes en la región, plantea «El derecho a una educación de calidad de los escolares versus el derecho de nuevos grupos sociales a acceder al mundo de las profesiones» (Orealc/Unesco, 2014: 80). Es decir, existiría una «colisión de derechos» que se atendería con la instalación de sistemas de evaluación de la formación docente ligados a estándares de ingreso y de egreso y, de este modo, privilegiar los derechos de los escolares.

Este artículo quiso mostrar los cambios en los discursos oficiales acerca de la relación entre formación docente e igualdad asumiendo que esas pautas son interpretadas, apropiadas y reformuladas en las prácticas escolares de modos diversos, desde esas y otras tradiciones que asumen una variedad de expresiones y especificidades (Vassiliades, 2012).

Las propuestas de formación docente constituyen un material clave para indagar en la relación con la igualdad (educativa) que se proponen. Condensan producciones de sentido que señalan los problemas que debería atender quien enseña, los horizontes y apuestas que tensionan el desempeño de la tarea, los contenidos que vale la pena que se transmitan, los vínculos con otras marcas culturales en la enseñanza. Cuando su perspectiva es tecnocrática (soluciones instrumentales en terrenos supeuestamente neutros), se opone a ubicar la tarea de enseñar en el ámbito histórico y político, reconocimiento necesario para impulsar la participación de quienes enseñan en los asuntos públicos (Nordmann, 2010) como lo es la disputa por la igualdad.

El magisterio no lo cursaban estudiantes privilegiados socialmente, ni antes ni ahora (aunque se haya ampliado significativamente la matrícula del nivel superior). No es eso lo que ha cambiado. Lo que se verifica son posiciones contrapuestas en el discurso del Estado (y su potencia) en tanto legitimador de la posición docente y su atención a la desigualdad educativa. Junto al proceso de declive del programa institucional como sistema integrado –y la consiguiente pérdida de la confianza ciega en la escolaridad y en sus docentes (Dubet, 2006)–, estos años muestran discursos radicalmente diferentes acerca de la responsabilidad estatal. Mientras en unos se define como un Estado que asume la responsabilidad de producir otras condiciones, en otros toma el lugar de estimular la competencia y hacerse cargo de seleccionar a los mejores (ser seleccionado es responsabilidad de cada individuo).

Otros actores protagónicos de este período fueron los OOI, que tuvieron una recepción e influencia muy variada: mientras los discursos políticos de los años noventa y los actuales muestran un abordaje de la cuestión de la igualdad educativa y la formación docente muy sensible a sus postulados, las políticas heterodoxas del «posneoliberalismo» se alejaron de esas recomendaciones y ensayaron, en algunas áreas, propuestas diferentes.

El resurgimiento de una agenda educativa universalizante puso en el centro del discurso político a la enseñanza como una cuestión de igualdad educativa, habilitó flexibilizar formatos escolares tradicionales y también dejó en evidencia los límites del saber pedagógico-didáctico disponible para dar respuestas a situaciones educativas inéditas cuando los derechos se expanden. A la vez, hizo lugar a experimentaciones pedagógicas que se plantearon desafiar lo que parecía inexorable. Sucesos recientes que nos marcan vacancias de una agenda de investigación educativa que puede contribuir a enriquecer una formación docente preocupada por la cuestión de la igualdad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avelar, M.
2016 «Interview with Stephen J. Ball: Analyzing His contribution to Education Policy Research», en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24, n° 24. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>>.
- Ball, S.
1994 *Education Reform. A Critical and Post-Structural Approach*, Open University Press, Buckingham.
- Biesta, G.
2012 «Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher», en *Phenomenology & Practice*, vol. 6, n° 2, pp. 35-49.
- Birgin, A.
2017 «De la formation des professeurs et de l'élargissement des droits en Argentine», en *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 74, pp. 69-78.
- Bourdieu, P.
1979 «Les trois états du capital culturel», en *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, pp. 3-6.

- Braslavsky, C.
1985 *La discriminación educativa en Argentina*, Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.
- Castel, R.
2013 «Políticas de riesgo y el sentimiento de inseguridad», en *id. et al., Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?*, Paidós, Buenos Aires.
- Cepal/Unesco
1992 *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Cepal/Unesco, Santiago de Chile.
- Davini, M.C.
2005 *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.
- Dubet, F.
2006 *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Gedisa, Barcelona.
- Duschatzky, S. y Redondo, P.
2000 «Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas», en Duschatzky, S. (comp.), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Paidós, Buenos Aires.
- Dussel, I.
2004 «Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista», en *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34, n° 122, mayo-agosto, San Pablo, pp. 305-335.
- Dussel, I.; Masschelein, J. y Simons, M.
2017 «A politização e a popularização como domesticação da escola: contrapontos latino-americanos», en Larrosa, J. (ed.), *Elógio da Escola*, Autêntica Editora, Belo Horizonte.
- Ezcurra, A.M.
2011 *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*, Universidad Nacional de General Sarmiento/IEC-Conadu, Los Polvorines.
- Kessler, G.
2014 *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- López, N. y Tedesco, J.C.
2002 *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*, IPE-Unesco, Buenos Aires.
- Maddonni, P. (dir.)
2017 *Trayectorias formativas en los IFDs y programas socioeducativos en la CABA. Informe de investigación*, INFD, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Merle, P.
2002 *La démocratisation de l'enseignement*, La Découverte, París.
- Misirlis, G.
2018 «Escuela y conocimiento: una política para la democratización real de la educación», en Krichesky, M. (comp.), *Derecho a la educación y pedagogías. Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI*, UNIPE: Editorial Universitaria, Buenos Aires.
- Nordmann, C.
2010 *Bourdieu/Rancière. La política entre sociología y filosofía*, Nueva Visión, Buenos Aires.

Orange, S.

2013 *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*, Press Universitaires de France, París.

Orealc/Unesco Santiago

2014 *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*, Orealc/Unesco, Santiago de Chile.

Popkewitz, T.

1994 *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*, Pomares/Corredor, Barcelona.

Rancière, J.

2003 *El maestro ignorante*, Laertes, Barcelona.

Redondo, P.

2012 «Narrativas de la formación en territorios de desigualdad», en Birgin, A. (comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*, Paidós, Buenos Aires.

Sader, E.

2009 *El nuevo topo. Los caminos de la izquierda latinoamericana*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.

Serra, M.S. y Canciano, E.

2006 *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires.

Terigi, F.

2012 *Los saberes docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*, Fundación Santillana, Buenos Aires.

Unicef/Cepal

2006 *Efectos de la crisis en Argentina. Las políticas del Estado y sus consecuencias para la infancia*, Unicef/Cepal, Buenos Aires.

Vassiliades, A.

2012 *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*, tesis de doctorado no publicada, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Vommaro, G. y Gene, M.

2017 «Argentina: el año de Cambiemos», en *Revista de ciencia política (Santiago)*, vol. 37, n° 2, pp. 231-254. Disponible en: <<https://dx.doi.org/10.4067/s0718-090x2017000200231>>.

POLÍTICAS EDUCATIVAS, PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Sandra Maria Sawaya y Carolina Cuesta

INTRODUCCIÓN

Desde el año 2014 las autoras venimos desarrollando en colaboración entre el Departamento de Filosofía de la Educación y Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de San Pablo (Brasil)¹ y el Departamento de Letras, junto con el Instituto de Investigaciones en Ciencias Humanas y Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina),² una serie de líneas de investigación en procura de la consolidación y divulgación de perspectivas poco conocidas en nuestros países (y en la región, en general) para los estudios sobre la alfabetización, la lectura y la escritura, asimismo respecto de la enseñanza de la lengua y la literatura. Líneas de indagación que, a su vez, vienen siendo trabajadas para el diseño de carreras destinadas a la formación

1. Proyecto de investigación: «A formação universitária do professor da escola básica: o Programa PEC - Formação Universitária Municípios e a psicologia» (FEUSP, 2016-2017). Directora: Dra. Sandra Maria Sawaya; Sub-Proyectos: «Apropriação de políticas educacionais pela escola: projetos de alfabetização sob a perspectiva de uma alfabetizadora». Prof. Edna Rosa Correia Neves (proyecto de doctorado); «A construção das práticas de leitura e escrita em uma escola pública e as apropriações dos professores dos documentos normativos» (proyecto Iniciación Investigativa) Lic. Hannah Feitosa Teixeira. *O objetivo deste trabalho é contribuir para as discussões relativas à alfabetização e ao fracasso escolar das crianças de baixa renda. Tendo em vista que a problemática da alfabetização nas classes populares tem sido uma questão recorrente nas pesquisas educacionais e da psicologianas últimas três décadas, o atual trabalho discute como uma escola da rede municipal da periferia da cidade de São Paulo constrói-se utraalhocom a leitura e a escrita junto aos professores e às crianças. Partindo das contribuições de uma psicologia crítica, a qual problematiza*

o fracasso escolar e suas justificativas como problemas de alfabetização das crianças, o estudo identificou os momentos de construção das práticas de leitura e escrita na sua materialização cotidiana, a partir da escuta dos professores, da maneira da escola de pensar e propor a alfabetização, tendo como referência as próprias políticas educacionais. As contribuições vão no sentido de entender as dificuldades enfrentadas nesse processo, e em que medida esas dificuldades também não são produzidas no interior da escola, nas suas relações com as políticas públicas e com os órgãos regulamentadores da educação.

2. Proyecto de investigación: «Problemas actuales de la enseñanza de la lengua y la literatura y formación docente: diversidad cultural y lingüística, alfabetización, lectura y escritura» (2017-2018). FaHCE-CEIL-IdHICS/UNLP-Conicet. Directora: Dra. Carolina Cuesta. Docente investigadores y estudiantes: Dra. Virginia Cuesta; Lic. Mariano Dubin; Prof. Malena Botto; Prof. Mariana Provenzano; Prof. Manuela López Corral; Prof. Matías Massarella; Prof. María A. Contreras; Prof. Paula Moya y Est. Luisina Marcos Bernasconi, Luciana Morini.

de maestros en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), de la Argentina, y en la propia investigación.³

Por un lado, nos referimos a la necesidad de revisiones críticas del impacto de las teorías psicológicas sobre el desarrollo de la lengua, y del aprendizaje de la lectura y de la escritura que se han extendido, en las últimas décadas, a través de los lineamientos de las políticas educativas en Latinoamérica y a la definición de las propias prácticas pedagógicas en las instituciones escolares (Sawaya, 2016). Por otro, se trata de dar a conocer en los ámbitos académicos y educativos que el examen crítico de las transposiciones de estas teorías a las prácticas de enseñanza en las escuelas se ha efectuado no solamente desde la propia psicología, sino en otras áreas del conocimiento, como la sociología, la filosofía, la lingüística (ibíd.) y los estudios literarios en los que se reconocen desarrollos de la didáctica de la lengua y la literatura (Cuesta, 2016). Además, estudios procedentes de la sociología, de la historia cultural y la antropología (Certeau, 1990; Chartier, 1993) han señalado nuevos enfoques de análisis que permiten ir más allá del conocimiento psicológico de la lectura y la escritura como herramientas intelectuales. Situando a la escritura como práctica cultural, las contribuciones históricas, sociológicas y antropológicas se han traducido en investigaciones sobre las formas de enseñanza que caracterizan a prácticas de escritura y lectura como las escolares.

En este estado de situación de las investigaciones que asumen a las prácticas de lectura y escritura desde una perspectiva social y cultural, los aportes de las líneas histórico-críticas han mostrado que se precisa indagar dichas prácticas en situaciones escolares y extraescolares, y a los niños y jóvenes que las llevan a cabo, con el objetivo de producir nuevos conocimientos que apunten al logro de formas de enseñanza inclusivas,

particularmente en las instituciones educativas que atienden a los sectores populares. Se trata de entender, entonces, que las prácticas de lectura y escritura instituidas están implicadas con diversas situaciones sociales e históricas de su producción, pero también con historias individuales y colectivas que les confieren complejidad de sentidos a ser repensados para la alfabetización, la lectura y la escritura y en la enseñanza de la lengua y la literatura (Sawaya y Cuesta, 2016).

Los antecedentes de nuestras investigaciones etnográficas (Sawaya, 2008; Cuesta, 2011) nos han permitido avanzar en análisis de las políticas educativas destinadas a la alfabetización y, con ello, a la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación primaria, como así también a su formación docente. Dichos análisis se centran en el estudio de las concepciones que sostienen las mencionadas políticas propias de perspectivas psicológicas del desarrollo de larga data en la región, en cuanto no estarían considerando la diversidad social, cultural y lingüística que caracteriza a nuestros países. También, estudiamos sus efectos en el trabajo docente cotidiano a partir de la documentación y el análisis interpretativo de prácticas de enseñanza y del aprendizaje de la lectura y la escritura llevadas a cabo en distintas escuelas y espacios de educación no formal. De esta manera, abordamos el problema de la construcción del fracaso escolar en cuanto sostenemos que resulta insoslayable para la producción de conocimientos que fundamenten nuevas orientaciones del trabajo docente que conduzcan a la inclusión educativa.

LOS DOCUMENTOS NORMATIVOS Y SU APROPIACIÓN EN LA ESCUELA: FORMACIÓN DOCENTE Y PSICOLOGÍA EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE SAN PABLO (BRASIL)

La persistencia de las dificultades de la escuela para enseñar a leer y a escribir a millares de niños y jóvenes brasileños, luego de varias décadas de reformas en el área de alfabetización en el Brasil, se ha constituido en una de las grandes preocupaciones de las actuales políticas de educación. Después de la promoción de una verdadera revolución en la alfabetización basada principalmente en las contribuciones provenientes de la psi-

3. Proyecto de investigación: «Prácticas de lectura y escritura de niños de sectores populares, alfabetización y fracaso escolar» (2016-2017). Secretaría de Investigaciones (UNIPE). Directora: Dra. Carolina Cuesta. Docentes-investigadores y estudiantes que han aportado avances de investigación: Dra. Daniela Lauria; Lic. Mariano Dubin; Lic. María Inés Oviedo; Lic. Delia Carmen Di Matteo; Prof. Manuela López Corral; Prof. Matías David Massarella; Lic. Cintia Teresa Navarrete; Lic. Virginia Esther Verdugo; Lic. Matías Andrés Perla y Est. Erika Natalia Maidana (actualmente, Licenciada).

ciencia del aprendizaje y del desarrollo, la prioridad dada a la alfabetización en toda la educación primaria en las actuales reformas de educación del Brasil dejó en evidencia la necesidad de investigaciones que puedan dilucidar los problemas de las políticas de inclusión llevadas a cabo. Así, algunas de las líneas de investigación trazadas por algunos de los integrantes del grupo de estudios e investigaciones en Psicología y Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de San Pablo⁴ (Brasil), y que sintéticamente son aquí presentadas, se han dirigido al análisis de los principales documentos oficiales que orientan las políticas educativas en las áreas de alfabetización de los últimos años, pero también a los análisis de las prácticas de alfabetización de las escuelas primarias en sus unidades de enseñanza y de las situaciones formativas donde circulan los documentos destinados a la formación continua de los profesores de la enseñanza primaria en servicio.

Las investigaciones se han centrado también en las lecturas que profesores alfabetizadores, en diferentes instituciones de enseñanza, en diferentes regiones de la ciudad, han hecho de los documentos normativos, de las guías curriculares, de los textos orientadores y destinados a las reformulaciones de las concepciones, de las prácticas y de los modelos curriculares de las escuelas en San Pablo.

Se plantea que los enfoques constructivistas, como se conocieron en Brasil las contribuciones de la psicología del desarrollo y del aprendizaje inspiradas en Piaget y Vygotski, entre otros, han proporcionado las bases teóricas de las concepciones y acciones pedagógicas brasileñas en las últimas décadas, y de las orientaciones y perspectivas educativas bastante diversas entre sí y que se encuentran en disputa no solo en los discursos educativos en Brasil, sino también en las propias prácticas pedagógicas desarrolladas en las escuelas. También es sabido que las propias concepciones constructivistas pasaron por interpretaciones diversas e incluso se desvirtuaron en su aplicación a las prácticas pedagógicas en las escuelas. Los estudios también han evidenciado una serie de limitaciones y problemas derivados de una transposición acrítica de conceptos y perspectivas de la Psicología del Desarrollo y de la Epistemología Genética de

Piaget para la educación y la alfabetización. Otros, todavía han emprendido una crítica de la apropiación neoliberal de las ideas constructivistas en Brasil y sus *descaminos* en la educación. Sin embargo, el desconocimiento sobre cómo esas concepciones que han orientado las políticas y reformas educativas en Brasil fueron «dadas a leer», «han circulado» en los documentos oficiales y fueron apropiadas por los legisladores y técnicos de las secretarías de educación responsables de la transformación de esas concepciones en propuestas curriculares y prácticas pedagógicas han sido objeto de investigaciones del grupo de San Pablo (Sawaya, 2012). También la circulación de esos documentos en las propias unidades de enseñanza como material formativo, como orientaciones curriculares, de los proyectos pedagógicos y de las prácticas de aula de profesores en las escuelas públicas en diferentes regiones de la ciudad de San Pablo y del interior del estado, vienen siendo objeto de investigación (Teixeira y Sawaya, 2017; Neves y Sawaya, 2017). Además, el examen del documento impreso del Programa de Formación Universitaria-PEC (Secretaría de Estado da Educação, 2006a) que diplomó más de 6.000 profesores de la enseñanza fundamental de 2002 a 2008 ha sido objeto de investigación (Sawaya, 2017).

Las contribuciones de los estudios etnográficos (Rockwell, 2009), de la historia cultural de la lectura y de la escritura como prácticas culturales (Chartier, 1993; Certeau, 1990), de la cultura escolar (Julia, 2001), de las perspectivas críticas en psicología de las explicaciones tradicionales del fracaso escolar como fracaso del aprendizaje y no de la enseñanza (Patto, 2015; Sawaya, 2008a, entre otros) han abierto nuevos campos de investigación en el área de la educación en el contexto latinoamericano, como ya se ha señalado.

En el caso de la educación escolar, se ha indicado la necesidad de investigar los principales documentos impresos, normativos, la documentación oficial que orienta los discursos y las prácticas de alfabetización en el campo de la educación escolar, buscando en ellos la reconstrucción histórica de las ideas y sus apropiaciones por los legisladores, por los diversos lectores, escuelas y orientadores de las prácticas pedagógicas. En esta perspectiva, los documentos impresos son el producto de diferentes discursos que circulan en el campo de la educación. Sus organizadores

4. Sandra Maria Sawaya; Edna Rosa Correa Neves; Hannah Feitosa Teixeira.

son de alguna forma portavoces de las ideas y representaciones que han configurado los proyectos de educación destinados a las escuelas públicas brasileñas. Como textos producidos en la confrontación entre las propuestas normativas y las apropiaciones singulares de los diferentes sujetos, permiten identificar las proposiciones que constituyen los discursos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura que circulan en el campo de la educación, destinados a las escuelas y a la definición de sus prácticas pedagógicas de lectura y escritura desde una perspectiva crítica.

Las investigaciones, por lo tanto, han estudiado varios documentos, además de la propia legislación que sirve de parámetros, directrices normativas y propuestas formativas para las escuelas. Así, uno de los principales proyectos en el área de alfabetización como el «Programa Leer y Escribir, Prioridad en la Escuela (Secretaría de Estado da Educação, 2006) fue analizado a partir del examen de las concepciones psicológicas en sus formas de concebir a los niños, el aprendizaje y el proyecto de su iniciación en la cultura escrita. El análisis de los textos que componen el material reveló que a pesar del esfuerzo de presentación de un conjunto de conceptos y propuestas que apuntan a instruir al profesor en servicio en las actividades de lectura y escritura en el aula, dicho material no llega a constituirse en un proyecto pedagógico de introducción de los alumnos en la cultura escrita. El conjunto de definiciones, principios, fundamentos y procedimientos que debería componer la organización pedagógica y curricular en la unidad y enseñanza, se transformó en un conjunto de normativas y con un rol de actividades prácticas que debían ser ejecutadas por los profesores. Subyace al documento la idea de que la transformación de la escuela, del profesor y de la formación de los alumnos puede desarrollarse a partir de la aplicación de los nuevos conceptos de enseñanza y aprendizaje y de su transformación en prácticas pedagógicas a partir de la reproducción dentro de las escuelas de las prácticas y usos sociales de la lectura y la escritura (Sawaya, 2012).

El análisis aún en curso de otro documento, el «Pacto Nacional por la Alfabetización en la Unidad Certa» (Pnaic) (Ministério da Educação, 2012), y el «Proyecto Letra y Vida» investigan las lecturas que vienen siendo hechas de esa política educativa por una profesora alfabetizadora,

con el fin de ampliar y profundizar la comprensión de ellos, de esa documentación y su transformación en prácticas pedagógicas en la escuela. El estudio tiene como foco central una escuela de la red pública municipal. Las hipótesis que dirigen ese trabajo se basan en que las orientaciones normativas, los principios y concepciones presentes en las políticas, en los textos oficiales, se retraducen en el cotidiano de la vida de la escuela en razón de otras determinaciones y cuestiones que no han sido suficientemente contempladas por los proyectos de formación docente. Los resultados preliminares ya apuntan que los contenidos y las formas con que se han desarrollado estos proyectos, a pesar de los avances que representan a partir de las nuevas concepciones de niño, enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la escritura, no han dado cuenta de cómo orientar al profesor en el ejercicio pleno de su trabajo, dejándolo sin herramientas en la construcción de sus acciones en la escuela junto a sus alumnos.

La división entre quién planea y quién ejecuta y las consecuencias de esa división, ya apuntada en la literatura, parece persistir en los programas que vienen orientando la reforma de las prácticas y concepciones de alfabetización en la escuela. La percepción de los obstáculos producidos por las políticas por parte de los propios profesores no ha encontrado canales de expresión y reconocimiento, ya que la deslegitimación de su saber hacer y su culpabilización por los males de la educación lo ha desautorizado frente a sí mismo y a los demás, causándole un sentimiento de profundo malestar (Neves, 2015).

Otra investigación (Teixeira, 2017) viene examinando cómo se da la materialización del trabajo pedagógico de enseñar y aprender lectura y escritura en el cotidiano de una escuela de enseñanza primaria I, mediante el estudio de la circulación de los documentos normativos destinados a la orientación, a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura y escritura en los años iniciales y en espacios formativos como el Proyecto Especial de Acción (PEA). Así, se interroga sobre qué usos, cuáles son las formas de interpretación de los documentos difundidos por la Secretaría de Educación junto a los profesores. Con este objetivo se ha realizado un relevamiento de los documentos que circulan en las reuniones de planificación, en la formación y en el aula, destinados a la alfabetización de los niños. La intención es entender, a partir de la escu-

cha de los profesores, la manera en que la escuela piensa la alfabetización de los niños en el primer ciclo de la educación primaria. Para ello, se han analizado los relatos de los profesores y las referencias teóricas utilizadas en la sustentación de las propuestas escolares para trabajar la escritura y la lectura y los documentos a que recurren, así como las reuniones colectivas en las que el Proyecto Especial de Acción (PEA), cuyo tema de este año es «el desafío de la lectura y escritura en la perspectiva de la interdisciplinariedad y de la educación inclusiva», es utilizado como instrumento de trabajo formativo entre los profesores.

Otro estudio analiza el «Programa de Formación Universitaria de Profesores en ejercicio de la Enseñanza Básica en San Pablo» (PEC, 2002-2008). Como gran parte de los profesores alfabetizadores no disponían de formación universitaria, los resultados apuntan innumerables avances, pero también se presentan los límites a una apuesta formativa apoyada en visiones insuficientes sobre las prácticas pedagógicas que parten de abstracciones de lo que es el trabajo escolar en las instituciones de enseñanza. También las concepciones de aprendizaje que marcaron los proyectos formativos de las últimas décadas, inspirados en las contribuciones constructivistas o sociointeraccionistas, son resignificadas por una noción instrumental del aprendizaje y definición de las habilidades lectoras y escritoras a partir de la pedagogía de las competencias.

POLÍTICAS EDUCATIVAS, ALFABETIZACIÓN Y TRABAJO DOCENTE EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (ARGENTINA)

Dada la extensión de la presente ponencia, presentamos a continuación una síntesis de los desarrollos en investigación efectuados particularmente en la Universidad Pedagógica Nacional (Argentina), ya que implican el relevamiento y análisis de documentos de políticas educativas que orientan lineamientos curriculares y de la formación docente de maestros para las áreas de alfabetización, lectura y escritura, lengua y literatura. Asimismo, suponen el trabajo de campo en distintas instituciones de educación formal y espacios de educación no formal emplazados en barrios

de las periferias urbanas de la Provincia de Buenos Aires. Sin embargo, se ha decidido incorporar algunas instituciones de zonas céntricas, ya que los trabajos preliminares de relevamiento nos vienen señalando la necesidad de replantear la separación entre centro y periferia, en el sentido de las complejas relaciones que presentan respecto de la diversidad de los grupos sociales que las habitan y transitan. Respecto del relevamiento de documentos que orientan políticas educativas para las áreas estudiadas se ha comenzado con la descripción y análisis de:

- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Primer y Segundo Ciclo de la EGB/Primaria. Área de Lengua. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006).
- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Ciclo Básico/Educación Secundaria. Área de Lengua. Ministerio de Educación y Consejo Federal de Educación (2011).
- Diseño Curricular para la Educación Primaria/Educación General Básica de la Ciudad de Buenos Aires. Área de Prácticas del Lenguaje. Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1ª edición, 2004; 1ª reimpresión, 2012).
- Las conferencias que integran la Primera Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial organizada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Dirección Nacional de Educación Primaria-Área de Capacitación Docente que se desarrollaron durante los años 2009 y 2010⁵.
- El plan de estudios y Módulos del postítulo Especialización Superior en Alfabetización Inicial ofrecido a nivel nacional por el Instituto Nacional de Formación Docente desde el año 2014.

5. Se trató de un dispositivo de educación a distancia ofrecido a todo el país a través de las sedes de la Fundación OSDE. Las conferencias fueron publicadas en el año 2012 bajo la denominación de Módulos por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Respecto del trabajo de campo en distintas escuelas y espacios de educación no formal del centro y periferias urbanas de la Provincia de Buenos Aires, se ha comenzado con el relevamiento de las características sociales, culturales y lingüísticas de los actores de la enseñanza y sus comunidades. En ese sentido se vienen realizando registros de clases y entrevistas en escuelas públicas e Institutos de Formación Docente de la localidad de Guernica (distrito de Presidente Perón), Del Viso (distrito de Pilar), ciudad de General San Martín y de la periferia de Villa Ballester (distrito de General San Martín), localidad de Los Hornos y ciudad de La Plata (distrito La Plata). Los espacios de educación no formal pertenecen a la localidad de Abasto (distrito La Plata) y a barrios de la periferia de la ciudad de Mercedes (municipio de Mercedes).

Los documentos de política educativa seleccionados se justifican en el criterio de diversificación de fuentes propio del estudio etnográfico en cuanto opción epistemológica y metodológica del proyecto de investigación aquí presentado. Dicha diversificación de fuentes, denominación que en realidad se utiliza desde la perspectiva etnográfica en educación, más precisamente en los trabajos de Elsie Rockwell (2009), responde a la necesidad de la puesta en vínculo de los discursos pedagógicos y didácticos oficiales para reconstruir sus tramas y alcances en el trabajo docente. Cabe aclarar que las fuentes no solamente son entendidas como textos de política educativa de dominio público, sino que también se incluyen todos los escritos producidos en el ámbito escolar (proyectos, planificaciones, materiales didácticos producidos por los docentes, escritos de estudiantes, entre otros). Este segundo grupo de fuentes corresponde al trabajo de campo en las instituciones de educación formal y no formal.

Las primeras caracterizaciones de los documentos relevados arrojan datos sobre la convivencia de diferentes perspectivas o enfoques de la alfabetización, la lectura y la escritura y sus conceptualizaciones de la lengua y la literatura en cuanto objetos de conocimiento implicados en los mencionados recortes o abordajes, tanto a nivel nacional como regional. Cabe señalar que resulta dificultoso definir una denominación que englobe el estado de fragmentación y atomización del área disciplinar, producto de la mencionada convivencia (Cuesta, 2011). Porque en algunos casos se habla de «alfabetización, lectura y escritura», en otros

de «alfabetización y lengua», en otros de «alfabetización y literatura», entre otros aparejamientos. Asimismo, estas aproximaciones preliminares nos han reenviado a otros documentos de conocimiento público, tales como sitios web oficiales de los distintos gobiernos de las provincias, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, CABA) y de las intendencias de municipios en los que se informan, por ejemplo, cursos de capacitación docente dictados por los especialistas de cada línea. Esta información permite reconstruir con mayor precisión territorios de dominio de cada enfoque, pero también, como se señala al inicio, sus convivencias y en algunos casos entrecruzamientos. Básicamente, los enfoques en cuestión son la más reciente versión de la perspectiva psicogenética concretada en la construcción curricular denominada Prácticas del lenguaje de los diseños del área de Lengua de la Provincia de Buenos Aires para la Educación Primaria y Secundaria Básica (2007) y de los diseños para la Educación Primaria de CABA (2004); la llamada Conciencia fonológica con presencia en publicaciones para los docentes realizadas por el Ministerio de Educación desde fines de los años noventa, en cursos de capacitación ofrecidos por las provincias de La Pampa, Catamarca, La Rioja y Mendoza. En esta provincia se implementó el programa Mendoza lee y escribe (2013) y el programa DALE, derecho a aprender y escribir (Asociación Civil ETIS, 2015), realizados por especialistas en la línea.⁶ El último también fue implementado en la Provincia de Buenos Aires en las localidades de Beccar y San Fernando. La tercera perspectiva, denominada Enfoque integrado, se presenta como línea para la formación docente en el área de Alfabetización inicial a nivel nacional, a través del postítulo Especialización Superior en Alfabetización Inicial (INFD, 2014) e incluye varios de sus presupuestos en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP, 2006) para el área de Lengua.

Las diferencias epistemológicas que plantean los tres enfoques respecto de cómo definen alfabetización, lectura, escritura, lengua y literatura, en cuanto objetos de conocimiento implicados, se encuentran en proceso de sistematización, particularmente en las investigaciones individuales

6. Los mencionados programas de capacitación docente serán incorporados al conjunto de documentos ya en proceso de relevamiento y análisis.

les de distintos integrantes del proyecto.⁷ De manera sintética, se puede señalar que dichas diferencias radican en las tradiciones disciplinarias que asumen los enfoques y en los recortes de objetos que proponen. Así, según los primeros análisis de los documentos estudiados, particularmente aquellos que refieren a sus desarrollos curriculares y didácticos, Prácticas del lenguaje da continuidad a las formulaciones de la psicogénesis en una reconceptualización de la noción de prácticas como «saber hacer»; Conciencia fonológica, a líneas de la psicolingüística clínica y, más recientemente, según los distintos especialistas, propone una serie de cruces con algunos modelos de la teoría del desarrollo de Vygotsky en cuanto abordan al lenguaje como teoría de actividad humana, con perspectivas de la interculturalidad y, actualmente, con las neurociencias. El enfoque integrado se inscribe en la tradición de los estudios lingüísticos en la puesta en relación de diversas líneas (psicolingüística, gramática generativa, sociolingüística, principalmente) para focalizar la distinción entre lenguaje y lengua.

No obstante, interesa para esta investigación cómo los tres enfoques antes reseñados entienden y orientan métodos para la enseñanza. Se trata de una dimensión no siempre expresada como tal, pero que particularmente se recupera a partir de los tipos de secuencias didácticas propuestas por cada línea. Resta continuar con los relevamientos y estudio de las secuencias didácticas, o en algunos casos situaciones de clase analizadas a modo de ejemplo en los distintos documentos. Sin embargo, las primeras lecturas ofrecen datos respecto de la actualización de los métodos de alfabetización en su diferenciación entre analíticos y sintéticos, incluso en los documentos destinados a la educación secundaria. De esta

manera, mientras el Enfoque equilibrado explicita un trabajo de combinación entre ambas tradiciones metodológicas, Prácticas del lenguaje y Conciencia fonológica expresan sus opciones por el método analítico o global, en el primer caso y por el método sintético o de enseñanza directa en el segundo. Ambos presentan cruces en sus propuestas didácticas y, también, se reconocen puntos en común entre los tres. Por ejemplo, las tres líneas proponen el trabajo con el nombre propio. De aquí que debamos continuar con el estudio en profundidad de este recurso compartido por los tres enfoques, además, como se explica más adelante, porque se advierte utilizado de manera reiterada en el trabajo docente relevado hasta el momento a través del trabajo de campo.

En lo referido al trabajo de campo desarrollado en las distintas instituciones educativas y espacios de educación no formal, cabe señalar que se encuentra en sus etapas iniciales de recolección de datos. De esta manera, se ha logrado el acceso a los espacios y se ha comenzado a establecer vínculos con sus responsables, docentes, talleristas, alfabetizadores y estudiantes. De esta forma, se vienen realizando entrevistas abiertas, observaciones de clases, registros de encuentros con distintos fines (organizativos de las tareas cotidianas, de actividades extracurriculares y de esparcimiento, ateneos) y el relevo de documentos escritos, tales como programas y planificaciones, materiales didácticos, escritos de los estudiantes. También, se ha comenzado con la descripción de las particularidades sociales, culturales y lingüísticas de los grupos investigados. Algunas aproximaciones efectuadas hasta el momento más ligadas a los primeros ordenamientos de los datos y a la detección de recurrencias de carácter evidente, arrojan una serie de rasgos compartidos por los distintos espacios institucionales y de educación no formal que obligan, como ya se anticipó, a replantear la división centro/periferia en lo que respecta a la pertenencia social y cultural de los estudiantes que asisten a los cursos y encuentros. Tanto en las instituciones como en los espacios de educación no formal emplazados en los centros urbanos o en sus periferias, se advierten heterogeneidades en relación con las pertenencias de clase, como así también diversidad cultural y lingüística. En varios casos, sin distinción de centro/periferia, se han obtenido datos sobre las procedencias de familias bolivianas, peruanas y paraguayas de los estudiantes,

7. Nos referimos a la tesis de doctorado en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación -FaHCE-, Universidad Nacional de La Plata -UNLP-) de la Lic. María Inés Oviedo titulada «Didáctica de la lengua y formación de maestros de la Provincia de Buenos Aires. Tensiones entre la prescripción y las prácticas de enseñanza» que se halla en proceso de elaboración; como al diseño de investigación para la inscripción al mismo posgrado desarrollado por el Lic. Matías Perla, titulado «Enseñanza de la lengua y la literatura en la educación primaria y trabajo docente: efectos formativos de las políticas educativas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1990-2015)». Ambos estudios son dirigidos por la Dra. Carolina Cuesta.

también de familias migrantes de otras provincias del país (Litoral, Noroeste y Noroeste, principalmente) que comparten con las anteriores sus culturas y lenguas indígenas, además del dominio de diferentes variedades lingüísticas locales (usualmente llamadas variedades del español). Se trata de las lenguas y culturas guaraní, quechua y aymara, en su mayoría.

Asimismo, estas primeras aproximaciones del inicio del trabajo de campo ofrecen como recurrencia preocupaciones compartidas por los docentes y alfabetizadores respecto de la alfabetización, la lectura y la escritura en dichas situaciones de lenguas en contacto, en algunos casos manifestadas de manera expresa y, en otros, a modo de obstáculos para el desarrollo de la tarea cotidiana. En este punto, cabe señalar que, completado el trabajo de campo, no solamente se deberá validar si se trata de una situación reiterada en las distintas instituciones y espacios de educación formal estudiados y, con ello, qué posibilidades de generalización admite, además de si se presentan otras lenguas y culturas en contacto, sino que también resulta necesario indagar la posible existencia de investigaciones específicas publicadas al respecto que aporten a las ya manejadas por el grupo de investigación y que hacen a su marco teórico (Martínez, 2009). Por último, se deberá analizar si las situaciones de lenguas en contacto en las aulas, encuentros o talleres, como concreción de la diversidad lingüística y cultural en el desarrollo de prácticas de lectura y escritura, y de la alfabetización, encuentran una vez finalizado el trabajo de campo el estatuto de hipótesis para la producción de conocimientos sobre el fracaso escolar.

En relación con las clases observadas en las escuelas primarias, puestas en relación a propósito de los primeros ordenamientos de los datos con las correspondientes a los ateneos destinados a la formación profesional de los maestros, se advierten una serie de recurrencias sobre las formas de llevar a cabo la alfabetización de los estudiantes del primer ciclo. Básicamente se viene registrando la dominancia de una estructura de clase fundada en actividades propias de los métodos globales para luego focalizar el trabajo con la palabra, propio de métodos sintéticos. Así el trabajo con el nombre propio, que ya hemos señalado es compartido por los tres enfoques que se presentan en los documentos de política educativa hasta ahora relevados y comenzados a analizar, redefiniéndose

como trabajo con el nombre de personajes mayoritariamente de cuentos o poesías de la literatura infantil reciente.

CONCLUSIONES

Los resultados preliminares de las investigaciones realizadas y aún en curso en la Universidad de San Pablo (Brasil) muestran avances en las escuelas en relación con las antiguas explicaciones sobre el fracaso escolar que atribuían a los alumnos pobres, o a la precariedad formativa de los profesores, o a los problemas de escolarización de una significativa parcela de niños y jóvenes provenientes de los sectores populares. La convivencia con una enormidad de textos, documentos y actividades formativas que pasaron a circular en las unidades de enseñanza, y las evaluaciones sistemáticas por las que han pasado las escuelas, han permitido a los profesores construir una mirada aguda sobre los problemas vividos por ellos en el ejercicio de su trabajo en las instituciones educativas. Los profesores han podido formular una lectura crítica de las propuestas y programas en curso en el campo de la alfabetización y señalan los desencuentros de las visiones reduccionistas de las prácticas de alfabetización que separaron artificialmente «prácticas tradicionales» y «prácticas renovadoras», «prácticas apoyadas en el sentido común» y «prácticas científicas». La dicotomía entre teoría y práctica que viene siendo apuntada como una falla de los programas y proyectos, y que ha dado lugar a la producción de guías curriculares cada vez más dirigidas a prácticas y actividades a ser ejecutadas por los profesores, se ha mostrado más compleja por las producciones académicas más recientes (Azanha, 2001; Fonseca, 2001), ya que revelan que la simple oposición entre la teoría y la acción o la aplicación de concepciones teóricas en la práctica pedagógica es una simplificación grosera.

Particularmente la investigación desarrollada en la Universidad Pedagógica Nacional (Argentina) se encuentra en su segundo año de implementación y, con ello, en sus etapas de inicio. Por lo tanto, se deberá continuar con el relevamiento de las orientaciones que asume el trabajo docente, su caracterización y puesta en relación con los presupuestos sobre la alfabetización, la lectura, la escritura, la lengua y la literatura

como objetos de conocimiento implicados, para avanzar en la elaboración de hipótesis que conduzcan a explicar si responden al enfoque asumido por el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires (Prácticas del lenguaje), si lo hace en su totalidad o supone cruces con los otros enfoques, y si también estamos en presencia de actualizaciones de métodos de alfabetización supuestamente considerados en desuso en cuanto se corresponden con tradiciones de enseñanza del pasado. Por último, se deberá indagar completado el trabajo de campo si dichas orientaciones que asume el trabajo docente en el primer ciclo de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires visibilizan y contemplan la diversidad lingüística y cultural y, de esa manera, las situaciones de lenguas en contacto expresadas en las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes. O si, por el contrario, se encuentran sujetas a modelos de lengua estándar en el sentido de lengua correcta, aunque no revelados en las aulas, como producto de las regulaciones de las políticas lingüísticas y de las políticas educativas en cuanto las conceptualizaciones que de ella comparten. De ese modo, se podrá poner en consideración si alguna de estas posibilidades, u otras que surjan del trabajo del trabajo de campo, se perfilan como hipótesis de construcción del fracaso escolar.

Por lo expuesto, la producción de reflexiones efectuadas por grupos de investigadores como es el caso del convenio firmado por la FE-USP de Brasil y la FaHCE-UNLP de Argentina (coordinado por las autoras del presente trabajo), junto con los desarrollos iniciados en la Unipe de la Argentina, indican un camino fructífero pues solo una mirada multidisciplinaria y apoyada en investigaciones realizadas en las propias escuelas, en su heterogeneidad y con los muy diversos actores que construyen cotidianamente el trabajo formativo, puede revelar y apuntar las cuestiones a ser superadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azanha, J.M.
2001 «Comentários sobre a formação de professores em São Paulo», en Serbino, R.V. et al. (org.), *Formação de Professores*, Unesp, San Pablo, pp. 49-58 [trad. cast.: «Comentarios sobre la formación de profesores en San Pablo»].
- Certeau, M. de
1990 *A invenção do cotidiano, 1: Artes de fazer*, Vozes, Petrópolis [trad. cast.: *La invención de lo cotidiano, 1. Artes de hacer*].
- Chartier, R.
1993 *A história cultural entre práticas e representações*, Difel, Lisboa [trad. cast.: *La historia cultural entre prácticas y representaciones*].
- Cuesta, C.
2011 *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*, tesis doctoral, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>>.
2015 «Enseñanza de la lengua y la literatura, lectura y escritura: problemas conceptuales de sus abordajes como prácticas de enseñanza», en *Professare*, vol. 4, n° 1, pp. 23-40.
2016 «Lectura y escritura como contenidos de enseñanza de la lengua y la literatura: tensiones entre políticas educativas y trabajo docente en Argentina», en Sawaya, S.M. y Cuesta, C. (comps.), *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*, Edulp, La Plata, pp. 28-63.
- Fonseca de Carvalho, J.S.
2001 *Constructivismo. Uma pedagogia esquecida da escola*, Artmed, Porto Alegre [trad. cast.: *Constructivismo. Una pedagogía sin escuela*].
- Julia, D.
2001 «A cultura escolar como objeto histórico», en *Revista brasileira de História da Educação*, n° 1, pp. 9-44 [trad. cast.: «La cultura escolar como objeto histórico»].

Martínez, A. (coord.)

2009 *El entramado de los lenguajes*, La Crujía, Buenos Aires.

Ministério da Educação do Brasil

2012 *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepção e princípios*, año 1, unidad 1, MEC, SEB, Brasília. Disponible en: <[http://www.pomerode.sc.gov.br/arquivos/SED/ano1/unidade_01_ano_01\(07_11_2012\).pdf](http://www.pomerode.sc.gov.br/arquivos/SED/ano1/unidade_01_ano_01(07_11_2012).pdf)> [trad. cast.: *Pacto Nacional por la la Alfabetización en la Edad Correcta: currículo de alfabetización: concepción y principios*].

Neves, E.R.

2015 *Apropriação de Políticas Educacionais pela escola: projetos de alfabetização soba perspectiva de uma alfabetizadora*. Proyecto de doctorado, Feusp [trad. cast.: *Apropiación de Políticas Educativas por la escuela: proyectos de alfabetización en la perspectiva de una alfabetizadora*].

Neves, E.R. y Sawaya, S.M.

2017 «Apropriação de Políticas Educacionais pela escola: projetos de alfabetização soba perspectiva de uma alfabetizadora», XIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional-Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, Salvador de Bahía [trad. cast.: *Apropiación de Políticas Educativas por la escuela: proyectos de alfabetización en la perspectiva de una alfabetizadora*].

Patto, M.H.

2015 *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, Intermeios, San Pablo [trad. cast.: *La producción del fracaso escolar: historias de sumisión y rebeldía*].

Rockwell, E.

2009 *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos*, Paidós, Buenos Aires.

Secretaria de Estado da Educação do São Paulo (Brasil)

2006 *Programa Ler e Escrever Prioridad ena Escola*, Toda a Força ao 1º ano. Orientações para o planejamento e avaliação do trabalho como 1º ano do Ensino Fundamental-Ciclo I [trad. cast.: *Programa Leer y Escribir Prioridad en la Escuela*].

2006a *Programa PEC-Formação Universitária Municípios*, San Pablo [trad. cast.: *Programa PEC-Formación Universitaria*].

Sawaya, S.M.

2008 «Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunas presuposiciones de la concepción constructivista», en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, año 4, nº 4, mayo, pp. 54-71.

2008a «Sociedad de la información, enseñanza y aprendizaje: la reforma educativa en Brasil», en *Universitas Psychologica*, Bogotá, vol. 7, nº 3, pp. 869-882.

2012 «A psicología e o Programa Ler e Escrever: a formação de professores na escola», en *Educação em Revista*, Belo Horizonte, vol. 28, nº 1, marzo, pp. 157-180 [trad. cast.: «La psicología del Programa Leer y Escribir: la formación de los profesores en la escuela»].

2016 «Las prácticas de lectura y escritura o el lugar del alumno como ciudadano», en Sawaya, S.M. y Cuesta, C. (comps.), *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*, Edulp, La Plata, pp. 12-27.

2017 *A formação universitária do professor da escola básica: o Programa PEC-Formação Universitária Municípios e a psicología*, Proyecto de Investigación, período 2016-2017, Feusp [trad. cast.: *La formación universitaria del profesor de la escuela básica: el Programa PEC-Formación Universitaria Municípios y la psicología*].

Sawaya, S.M. y Cuesta, C. (comps.)

2016 *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*, Edulp, La Plata.

Teixeira, H.F.

2017 *A construção das práticas de leitura e escrita em uma escola pública e as apropriações dos professores dos documentos normativos*, Proyecto Iniciação Científica, período 2016-2017.

Teixeira, H.F. y Sawaya, S.M.

2017 «A construção das práticas de leitura e escrita em uma escola pública e as apropriações dos professores dos documentos normativos», XIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, Salvador de Bahía [trad. cast.: «La construcción de prácticas de lectura y escritura en una escuela pública y las apropiaciones de los profesores de los documentos normativos»].

DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y PROCESO DE ALFABETIZACIÓN

Beatriz Diuk

RESUMEN: En la última década la atención a la diversidad socioeconómica y cultural ha devenido una preocupación fundamental del sistema educativo. Uno de los modos en que esa diversidad se manifiesta refiere a las diferencias en el tipo y la frecuencia de las experiencias preescolares con la lectura y la escritura con las que los niños y niñas ingresan a la escuela primaria. La atención a tales diferencias requiere por parte del sistema educativo del diseño de propuestas curriculares específicas. En este trabajo se presenta un modelo para la promoción de la alfabetización en contextos de pobreza y una experiencia realizada por un equipo de investigadoras del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) junto a la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza en el año 2015, para dar apoyo a las trayectorias escolares de niños que, a pesar de llevar en el sistema educativo al menos dos años, no habían adquirido un dominio básico del sistema de escritura. La experiencia involucró un proceso de articulación entre una propuesta provincial para promover el proceso de alfabetización en las aulas del primer ciclo, con una propuesta específicamente diseñada para la atención de niños que no habían avanzado en su proceso de alfabetización al ritmo de sus pares.

PALABRAS CLAVE: alfabetización, diversidad, pobreza

En la última década, la escuela primaria argentina ha sido exitosa en su preocupación por incluir a todos los niños del país. En efecto, se ha señalado que todavía en 1999 se producía un 10% de deserción escolar en las escuelas urbanas (Tenti Fanfani, 2007). Una serie de políticas implementadas para ampliar la inclusión dieron como resultado la elevación de los niveles de retención escolar.

Ahora bien, este proceso ha planteado el desafío de educar a sectores históricamente excluidos del sistema y la escuela enfrenta dificultades para garantizar el derecho a aprender a leer y a escribir a un porcentaje de los niños de los contextos socioeconómicamente más vulnerados. Si bien no hay datos oficiales sobre esta problemática, según datos propios aproximadamente el 10% de los niños en contextos de pobreza en el conurbano bonaerense egresan de la escuela primaria con un bajísimo nivel de alfabetización.

¿POR QUÉ NO APRENDEN?

Las explicaciones acerca de los bajos niveles de alfabetización que alcanza un porcentaje de los niños que crecen en contextos de pobreza son múltiples y deben buscarse en distintos niveles de análisis. Estudios

realizados desde diversos marcos teóricos y metodológicos han identificado algunos de los factores más relevantes: la desigualdad en el acceso a la escolaridad, relacionada con la fragmentación del sistema educativo y la desigual distribución de recursos entre regiones, provincias y sectores sociales (Rivas, Vera y Veleda, 2009; Tedesco, 2005); factores vinculados con las representaciones sociales respecto de las poblaciones que viven en contextos de pobreza y la reducción de las expectativas respecto del potencial de aprendizaje de los niños provenientes de esos sectores (Kaplan y Ferrero, 2003; Redondo, 2004) o la incidencia del prejuicio sobre las posibilidades de aprendizaje (Valencia, 2010). Perspectivas más específicamente socioculturales han apuntado a la brecha entre la cultura escolar y la cultura de los niños de estos sectores como un obstáculo para el aprendizaje (Borzzone y Rosemberg, 2000; Dickinson y McCabe, 2001).

Una mirada sobre esta problemática desde la perspectiva didáctica no puede desconocer los procesos más amplios que afectan las posibilidades de aprendizaje de los niños. Pero puede realizar aportes específicos acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar y que están atravesados por esta realidad. El presente trabajo está centrado en los procesos de alfabetización de niños en contextos de pobreza. En particular, el foco está puesto en niños y niñas en contextos de pobreza que no logran aprender a leer y a escribir al ritmo de sus pares.

¿DE QUÉ NIÑXS ESTAMOS HABLANDO?

La situación de los niños a los que hacemos referencia en este trabajo se ilustra en la Figura 1. Se trata de niños y niñas que llevan al menos dos años en el sistema educativo y que no han logrado aprender a leer y escribir ni siquiera palabras sencillas. Algunos de estos niños y niñas llevan hasta seis años en el sistema educativo.

Con frecuencia, a estos niños se les atribuye un trastorno del aprendizaje que justificaría su bajo nivel de dominio del sistema de escritura. Sin embargo, el nivel de respuesta que la mayor parte de los niños exhibe luego de tiempos relativamente breves de una intervención pedagógi-

Figura 1. Producciones escritas de niños y niñas participantes en DALE!



ca sistemática y ajustada a sus necesidades es incompatible con una interpretación que atribuya las carencias a los propios niños. En efecto, hemos desarrollado e implementado con más de 9.000 niños y niñas de distintas zonas del país una propuesta de enseñanza que nos ha permitido mostrar cómo, cuando se les da una oportunidad, estos niños aprenden.

LA PROPUESTA DALE!

La Propuesta DALE! es un programa destinado a niños que no han logrado aprender a leer y a escribir al ritmo de sus pares. En DALE! los niños participan de un proceso de enseñanza personalizado, dos veces por semana, durante 20 o 25 minutos por encuentro.

DALE! es un acrónimo que significa «Derecho a Aprender a Leer y a Escribir», nombre que se eligió para la propuesta de enseñanza con el

fin de enfatizar el supuesto de que no se trata de que los niños padezcan dificultades de aprendizaje sino que el entorno no logra garantizarles el derecho que tienen a una enseñanza que efectivamente les proporcione oportunidades para aprender. Los resultados obtenidos en la implementación de DALE! proporcionan evidencia en este sentido.

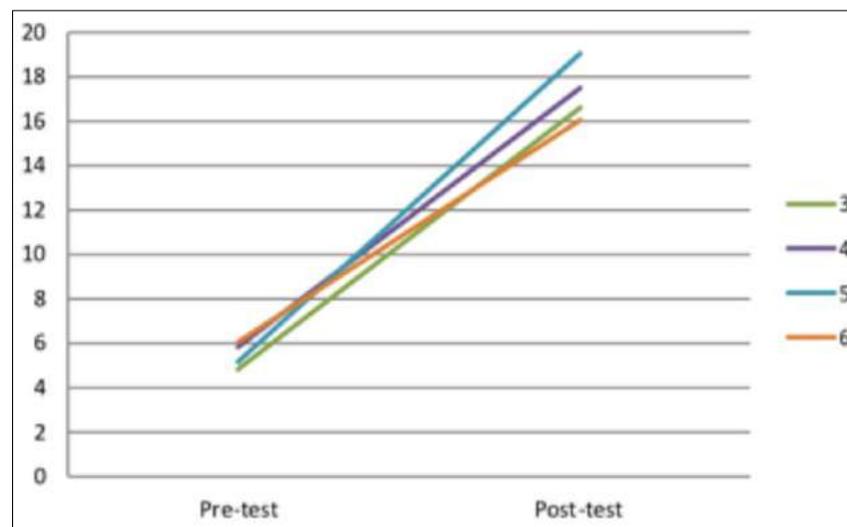
En efecto, cuando un niño o una niña efectivamente presentan dificultades específicas para aprender a leer y a escribir, su proceso de aprendizaje, aún en el contexto de un apoyo muy sistemático y profesional, es limitado. Tal como se observa en la tabla 1, los niños participantes en DALE! suelen presentar muy buenos niveles de aprendizaje. Los datos de la Tabla 1 corresponden a 77 niños y niñas que participaron de la propuesta en 2015.

Si bien por razones éticas los proyectos de investigación con relación a DALE! no incorporan grupos control, el propio desempeño de los niños puede ser interpretado como una medida de comparación. En efecto, si un niño o niña, luego de no menos de cinco años en el sistema educativo no había logrado aprender a escribir más de cinco palabras, pero el año en que participa en DALE! –y sin que se produzcan otras modificaciones– aprende, es posible suponer que este avance está relacionado con su incorporación al programa.

Estos resultados son interpretables en el marco de los Modelos de la Respuesta a la Intervención (Dougherty, Keane y Simic, 2013; Fletcher y Vaughn, 2009; Fuchs y Vaughn, 2012). Estos modelos plantean que no es posible realizar un diagnóstico de dificultades de aprendizaje antes de haber garantizado a los estudiantes oportunidades adecuadas para el aprendizaje, tanto en las aulas como en situaciones complementarias, de manera individual o en pequeños grupos. Las experiencias realizadas utilizando la Propuesta DALE! nos han permitido validar estos marcos, mostrando cómo un elevado porcentaje de niños a los que se atribuían dificultades para el aprendizaje, pudieron aprender cuando se les proporcionó un contexto adecuado.

En el presente artículo compartiremos una experiencia realizada en la provincia de Mendoza. Pero previamente consideramos necesario presentar el marco sobre el proceso de alfabetización en el cual la propuesta DALE! fue desarrollada.

Tabla 1. Escritura de palabras antes y después de participar en la Propuesta DALE!



EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN

Entre los especialistas en alfabetización inicial hay en la actualidad algunos consensos: aprender a leer y a escribir implica acceder al mundo de conocimientos registrados por escrito, involucra incorporarse a prácticas sociales de distintos grupos, incluye acceder a la comprensión de textos producidos por otros y a la producción escrita de textos propios.

Sin embargo, también hay diferencias entre diversos modelos teóricos. Las diferencias se centran, fundamentalmente, en torno a la necesidad o no de enseñar sistemáticamente algunos aspectos más básicos (mal llamados mecánicos) relacionados con el proceso de aprendizaje del sistema de escritura. Mientras algunas perspectivas sostienen que estos procesos pueden aprenderse por la mera inmersión en situaciones de lectura y escritura de textos, desde otras perspectivas se considera que el aprendizaje

sin enseñanza explícita y sistemática de niveles más básicos requiere de tiempos sumamente extensos, frecuentes en sectores altamente alfabetizados y con considerables recursos económicos, pero limitados para los niños de sectores de bajo nivel socioeconómico.

En efecto, si bien los niños de todos los sectores sociales tienden a mostrar un interés temprano en la escritura, no todos los niños tienen acceso a las mismas experiencias preescolares con la lengua escrita. El entorno alfabetizador en los hogares está sumamente influenciado por las relaciones que los miembros de los hogares tienen con otras instituciones sociales más allá de la familia (Street, 2005).

En la mayor parte de los hogares de los sectores medios de la sociedad, la lectura y la escritura están entrelazadas en la interacción interpersonal, no para crear oportunidades de enseñar a leer sino porque la escritura es un medio al que los adultos y los niños recurren para cumplir diversas metas y realizar múltiples tareas (Cochran-Smith, 1984). Leer y escribir son prácticas igualmente imbricadas en los trabajos que realizan los adultos para sustento de sus familias.

En cambio, en muchas comunidades de menores recursos económicos, el sustento diario se obtiene con tareas que requieren en menor medida de la lectura y la escritura. Como consecuencia, la alfabetización no ocupa un lugar tan crítico en la vida comunitaria y familiar (Rogoff, 2003). Comparaciones realizadas entre niños de distintos sectores sociales han mostrado que quienes crecen en comunidades en situación de pobreza extrema tienen menores oportunidades para aprender sobre la lectura y la escritura (Arrué, Stein y Rosemberg, 2012). Como consecuencia, los niños llegan a la escuela con menor cantidad de experiencias preescolares con la lectura y la escritura y, en muchos casos, con menores conocimientos sobre estos procesos.

Por supuesto, los menores conocimientos preescolares refieren a lo que ya han aprendido los niños antes de ingresar a la escuela, nada dicen sobre su potencial para aprender. Pero para actualizar este potencial es necesario brindarles oportunidades organizadas, planificadas e intensivas para recorrer en un tiempo acotado el camino de la alfabetización que otros niños han tenido oportunidad de recorrer a lo largo de muchos años.

Para efectivamente incluir a los niños que ingresan a la escuela con menores experiencias preescolares, más que un modelo de «inmersión», es posible pensar en un modelo basado en la metáfora del aprendiz.

MODELO DE FORMACIÓN DE APRENDICES

En las últimas décadas del siglo XX, psicólogos, antropólogos y educadores analizaron los procesos de aprendizaje que tenían lugar en situaciones tradicionales de formación de aprendices. Estos estudios encontraron que, para los aprendices, el aprendizaje era un proceso social más que una adquisición individual. Ser un aprendiz no implicaba meramente adquirir conocimiento técnico: en realidad, modificaba la identidad del aprendiz, incorporándolo como miembro de una comunidad de práctica (Lave, 1991; Rogoff, 2003).

La participación de los aprendices se estructuraba de un modo particularmente interesante: en primer lugar, se buscaba que accedieran a una comprensión del proceso completo de producción que debían aprender (Lave, 1996). Pero el rasgo más relevante consistía en la articulación que se les proponía entre el acceso al proceso productivo completo y la oportunidad de practicar aspectos parciales del mismo proceso, realizando, al inicio, tareas poco demandantes (Cole, 1985).

Esta organización de la participación de los aprendices no era espontánea. Los miembros experimentados de la comunidad estructuraban las interacciones de modo tal que los novatos pudieran ser parte de actividades que aún no estaban en condiciones de realizar por sí mismos. Y, con la práctica, los aprendices incrementaban su nivel de responsabilidad hasta que dominaban el rol experto (*ibidem*).

Los novatos aprendían observando al maestro, intentando realizar tareas con la guía de adultos más experimentados y practicando tareas parciales, en un proceso en el cual los expertos reducían gradualmente su apoyo. Este interjuego entre observación, andamiaje y práctica gradualmente más independiente ha sido capturado por Rogoff (2003) mediante el concepto de «participación guiada».

Derivado de los estudios sobre la formación tradicional de aprendices, el concepto de «aprendices cognitivos» (Collins, 2006) propone que

el modelo del aprendiz puede ser adaptado a la enseñanza y el aprendizaje de diversos conocimientos. Este modelo implica que los niños aprenden gracias al apoyo de un participante más experimentado; la enseñanza, en este marco, es redefinida como desempeño con apoyo (Tharp y Gallimore, 1991).

En este marco desarrollamos un modelo para promover el aprendizaje de la lectura y la escritura en niños y niñas en contextos de pobreza que no logran aprender a leer y a escribir al ritmo de sus pares. Del modelo del aprendiz, tomamos tres aspectos centrales:

1. La incorporación de los niños a una comunidad de lectores y escritores.
2. La articulación entre la participación en situaciones completas y significativas de lectura y escritura con la práctica de aspectos parciales.
3. La organización del aprendizaje en el marco de un proceso de participación guiada.

La incorporación de los niños a una comunidad de lectores y escritores

Los Nuevos Estudios sobre la Alfabetización (Street, 2005) han retomado la tradición etnográfica de investigación de las prácticas de lectura y escritura en hogares y comunidades y han mostrado cómo estas prácticas varían entre sectores sociales. En este sentido, enfatizar en la escuela las prácticas sociales propias de los sectores medios de la sociedad, el modelo de lectura individual de textos literarios, por ejemplo, puede no corresponderse con las prácticas habituales en las comunidades de las que provienen los niños.

Un modelo que se propone trabajar con niños que vienen experimentando trayectorias educativas complejas y que padecen la situación cotidiana de ir a la escuela sin lograr aprender a leer y a escribir demanda que se diseñen para ellos situaciones de escritura que sean genuinamente significativas. En efecto, la experiencia de trabajo con estos niños ha mos-

trado la sensación de exclusión que viven quienes no han logrado aprender a leer y a escribir a pesar de llevar varios años de asistencia a la escuela.

En el modelo desarrollado, los niños entonces comienzan escribiendo para registrar sus propias experiencias vitales. Inicialmente, adulto y niño/s conversan sobre temas de la vida cotidiana de los alumnos, no como un aspecto marginal de la propuesta pedagógica, sino como parte integral del proceso. La vida de los niños es el contenido del proceso de aprendizaje. Luego de la conversación, los estudiantes eligen alguna de sus experiencias para registrarla por escrito y, con ayuda de la educadora, sintetizan la información en una frase que luego se escribe. Dado que en todo momento se busca preservar la función comunicativa del lenguaje, la frase debe escribirse de modo tal que otras personas (o el propio niño en el futuro) puedan leerla. Los niños participantes en DALE! no pueden realizar esta tarea de manera independiente, por lo que cuentan con un intenso apoyo del educador. De este modo, en el marco de este modelo los niños aprenden a escribir para escribir su historia.

Ahora bien, una propuesta educativa socioculturalmente apropiada debe tomar como punto de partida las experiencias de los niños pero debe también ampliar el rango de experiencias que les ofrece más allá de las que propone su entorno. Este aspecto de la incorporación de los niños a la comunidad de lectores y escritores se realiza a partir de la lectura de cuentos, una vía privilegiada de ingreso al mundo de la escritura cuyo acceso, en nuestra sociedad, se encuentra considerablemente restringido para los niños que crecen en contextos de pobreza extrema.

La articulación entre la participación en situaciones completas y significativas de lectura y escritura con la práctica de aspectos parciales

La incorporación de los niños a la comunidad de lectores y escritores se realiza fundamentalmente invitando a los niños a participar de situaciones completas y significativas de lectura y escritura: se escribe para registrar experiencias vitales, se lee para participar de los mundos de ficción que durante cientos de años distintos escritores han creado.

Ahora bien, tal como se señaló, uno de los componentes más productivos del modelo del aprendiz reside en el modo en que propone la articulación entre la participación en situaciones completas, y la realización de prácticas sobre aspectos parciales del proceso de lectura y escritura. Este último componente, en el modelo desarrollado, se lleva adelante a través de situaciones de lectura y de escritura de palabras.

Desde el campo de la psicología de la lectura, el trabajo con palabras cumple una función cognitiva central. En la situación de escritura de textos, la atención se distribuye entre múltiples niveles: retener el texto formulado, reformularlo a medida que se escribe, transcribirlo (con lo que esto demanda al escritor principiante –construir cada palabra, dudar sobre las correspondencias, tal vez incluso sobre la ortografía–). Esto es, la atención se distribuye entre procesos propiamente textuales (definir las ideas, ordenarlas, convertirlas en el lenguaje elegido para comunicarlas) y procesos propios del sistema de escritura (escribir cada palabra de manera competente y, en lo posible, convencional).

Los niños que vienen experimentando un proceso difícil de aprendizaje de la lectura y la escritura necesitan de instancias en que toda su atención se concentre en el dominio del sistema de escritura. Estas condiciones solamente se dan cuando se genera una situación donde la meta sea la escritura o la lectura de palabras, tarea que se corresponde con la práctica de aspectos parciales en el marco del modelo del aprendiz.

La organización del aprendizaje en el marco de un proceso de participación guiada

La posibilidad de que los niños participen activamente de situaciones que plantean distintos niveles de demandas cognitivas requiere de un apoyo específico por parte de los adultos que trabajan con ellos. En este sentido, se les propone un proceso de participación guiada, en el cual se regulan sus intervenciones y la responsabilidad por la realización de las tareas se transfiere gradualmente del adulto al niño o la niña.

El modelo del aprendiz implica una doble regulación de la participación de los estudiantes. Por un lado, se combina el nivel de demanda que

plantean los distintos tipos de tarea (escritura de textos versus escritura de palabras, por ejemplo) con la intensidad del apoyo que se proporciona. Así, la educadora ofrece un apoyo intensivo durante la escritura del texto inicial, dadas las múltiples demandas que esta tarea implica, demandas que podrían sobrecargar al aprendiz. Pero reduce su intervención en las situaciones en que la tarea plantea menores demandas, como la escritura de palabras. De hecho, en estas situaciones se busca que los niños se desempeñen con la mayor autonomía posible.

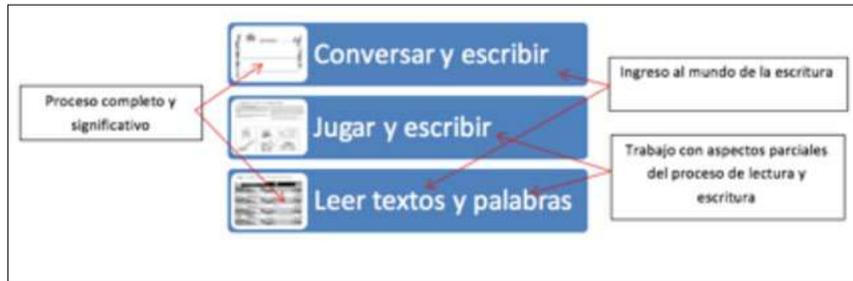
Pero, también, en el interior de un mismo tipo de tarea se regula el nivel de dificultad. Así, por ejemplo, los textos sobre las experiencias vitales de los niños incrementan su extensión a medida que los niños aumentan su dominio de la escritura. Y las palabras que se proponen para que los niños escriban acrecientan su nivel de dificultad con el paso de los encuentros. La selección de las palabras involucra una progresión en el grado de dificultad que plantean a nivel de la fonología y la ortografía.

En el marco de este modelo desarrollamos, entonces, una propuesta que se plantea, en cada encuentro de 20 minutos, incorporar todos los componentes del modelo del aprendiz. La organización de cada encuentro es la que se muestra en la Figura 2.

LA EXPERIENCIA EN LA PROVINCIA DE MENDOZA

En el año 2014 en la provincia de Mendoza se estaba implementando la propuesta Mendoza Lee y Escribe en las aulas del primer ciclo. La Dirección de Primaria de Mendoza, luego de evaluar los resultados que estaba arrojando la implementación de la Propuesta DALE! en experiencias realizadas en algunas escuelas provinciales, nos invitó a extenderla, en 2015, a toda la provincia. Para ello, acordamos organizar un seminario para los equipos del programa Mendoza Lee y Escribe, quienes utilizarían el dispositivo de apoyo a los docentes de ese programa para difundir, asimismo, la Propuesta DALE! De este modo, se buscó articular un proceso de mejora educativa en las aulas con un apoyo adicional a aquellos niños con trayectorias interrumpidas o que no lograran aprender a leer y a escribir al ritmo de sus pares.

Figura 2. Articulación entre momentos de la sesión y el modelo del aprendiz



El aspecto que nos proponemos compartir aquí refiere al modelo de articulación entre el trabajo en el aula y el trabajo de apoyo que realizamos al coordinar los dos programas de alfabetización: Mendoza Lee y Escribe y DALE!. La complementariedad entre ambos programas fue la razón de que pudieran articularse de manera exitosa.

La propuesta didáctica del programa Mendoza Lee y Escribe comparte la convicción de que la alfabetización inicial supone el ingreso, la apropiación y recreación de la cultura escrita, y esto implica que lxs niñxs participan, desde el comienzo de la escolaridad, de situaciones de lectura y escritura de textos completos en el marco de ricos intercambios orales, en los que el maestro tiene un rol activo en la enseñanza. Se sostiene que, en simultáneo, lxs niñxs deben vivenciar qué es la lengua escrita, para qué sirve, y comprender y apropiarse del sistema alfabético de escritura –en pos del logro progresivo de su autonomía como lectores y escritores–.

Acorde con este marco, se elaboraron materiales con secuencias didácticas, proyectos con itinerarios de lectura, en los que el docente, como mediador, con sus alumnos encaran el desafío de resolver problemas de lectura y escritura de textos, de palabras, de escucha atenta, de conversación.

Este programa reconoce que el proceso de alfabetización inicial involucra el acceso a tres tipos de saberes: saberes sobre la escritura como patrimonio cultural, saberes sobre el estilo de lenguaje escrito y saberes

sobre el sistema de escritura. En este marco propone para el aula secuencias de actividades que combinan la puesta en acto de estos saberes de distintos modos y con distintas intensidades. Desde la perspectiva del modelo del aprendiz, el programa Mendoza Lee y Escribe proponía:

- Una tarea intensiva de incorporar a los niñxs a la comunidad de lectores y escritores.
- Una articulación en proyecto entre distintos tipos de actividades con mucho énfasis en el nivel de producción y comprensión textual.
- Un proceso de participación guiada, tal como puede pensarse a nivel de grupos completos en un aula. Pero, teniendo en cuenta diferentes modalidades de trabajo: todos los alumnos con su docente, divididos en grupos, de a dos niñxs, el alumno solo.

Si se compara a la Propuesta DALE! con el programa Mendoza Lee y Escribe utilizando las categorías derivadas del modelo del aprendiz (Tabla 2), la complementariedad entre los programas puede verse en que:

- Si bien la Propuesta DALE! atiende a incorporar a lxs niñxs a la comunidad de lectores y escritores, lo hace de modo mucho más acotado, desde una perspectiva más vinculada con el niño particular con el que se trabaja, complementando así esta tarea en función de las necesidades de lxs niñxs que no logran avanzar al ritmo de sus pares. Pero deja la tarea más amplia de compartir el patrimonio cultural al trabajo en el aula.
- En el marco de la articulación entre distintos tipos de actividades, en DALE! hay un énfasis en el trabajo al nivel de la palabra mayor al del programa Mendoza Lee y Escribe. Esto es así porque DALE! está precisamente destinado a aquellxs niñxs y niñas que han demostrado necesitar un apoyo adicional para dominar el sistema de escritura. Para estos niñxs, entonces, se propone un trabajo sistemático e intensivo de análisis de las palabras, de aprendizaje de las correspondencias, de lectura de palabras que puede no ser necesario para todos lxs niñxs (y, en consecuencia, no necesariamente es incluido con la misma intensidad en una propuesta para el aula

pensada para toda una provincia), pero que es crítico para muchxs niñxs que crecen en contextos de pobreza.

- El proceso de andamiaje en DALE! se realiza con uno o dos niñxs de un nivel de conocimientos similar, por lo cual permite un nivel de ajuste muy preciso, más minucioso que el que puede darse en un aula completa. En este sentido, proporciona el apoyo que necesitan lxs niñxs que requieren, para aprender, de una atención personalizada que no siempre es posible en las aulas.

La complementariedad de los dos programas, así como la disposición de equipos de trabajo con recorridos diferentes para conversar, intercambiar, debatir y repensar sus prácticas hizo que, en el marco de un proyecto acotado a seis meses de duración, el 52% de las escuelas primarias de la provincia adoptara la propuesta DALE!, aportando a la inclusión de lxs niñxs con trayectorias más complejas dentro del sistema educativo.

Tabla 2.

Aspecto a trabajar	Mendoza Lee y Escribe	Propuesta DALE !
Incorporación a comunidad lectores y escritores	++ Fuerte énfasis en los saberes sobre la escritura como patrimonio cultural	+ Acotado a la escritura de experiencias personales y lectura de cuentos
Articulación de situaciones completas y parciales	+ Énfasis en el nivel de producción y comprensión textual por sobre el trabajo con el sistema	++ Énfasis en el trabajo al nivel de la palabra mayor al del programa Mendoza Lee y Escribe
Participación guiada	+	+

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arrué, J.; Stein, A. y Rosemberg, C.
2012 «Las situaciones de alfabetización temprana en hogares de dos grupos sociales de Argentina», en *Revista de Psicología*, vol. 8, nº 16, pp. 25-44.

Borzzone de Manrique, A.M. y Rosemberg, C. (comps.)
2000 *Leer y escribir entre dos culturas*, Aique, Buenos Aires.

Cole, M.
1985 «The zone of Proximal Development», en Wertsch, J. (ed.), *Culture, Communication and Cognition*, Cambridge University Press, Cambridge (Massachusetts), pp. 146-161.

Dickinson, D. K. y Mc Cabe, A.
2001 «Bringing it All Together: The Multiple Origins, Skills and Environmental Supports of Early Literacy», en *Learning Disabilities Research and Practice*, nº 16, vol. 4, pp. 186-202.

Dougherty, K.; Keane, A. y Simic, O.
2013 «Translating Policy to Practice: Initiating RTI in Urban Schools», en *Urban Education*, nº 48, pp. 350-379.

Fletcher, J.M. y Vaughn, S.
2009 «Response to Intervention: Preventing and Remediating Academic Difficulties», en *Child Development Perspectives*, vol. 3, nº 1, pp. 30-37. Disponible en: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x>>.

Fuchs, L.S. y Vaughn, S.
2012 «Responsiveness to Intervention: A Decade Later», en *Journal of Learning Disabilities*, vol. 45, nº 3, pp. 195-203. Disponible en: <<https://doi.org/10.1177/0022219412442150>>.

Kaplan, K. y Ferrero, F.

2003 «Los ganadores y los perdedores. Un examen de la noción de talentos naturales asociada con el éxito o fracaso escolar», en *Educación, Lengua y Sociedad*, vol. 1, n° 1, pp. 121-136.

Lave, J.

1991 «Situating Learning in Communities of Practice», en Resnick, L.; Levine, J. y Teasley, S. (eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*, APA, Washington DC, pp. 63-82.

1996 «Teaching, as Learning, in Practice», en *Mind, Culture and Activity*, vol. 3, n° 3, pp. 149-164.

Redondo, P.

2004 *Escuela y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Paidós, Buenos Aires.

Rivas, A.; Vera, A. y Veleda, C.

2009 *Mayor justicia en la oferta educativa. Documento de Políticas Públicas*, Cippec, Buenos Aires.

Rogoff, B.

2003 *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford University Press, Nueva York.

Street, B.

2005 «Recent Applications of New Literacy Studies in Educational Contexts», *Research in the Teaching of English*, n° 39, pp. 417-423.

Tedesco, J.C.

2005 *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación en el sistema educativo argentino?*, IPE-Unesco, Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E.

2007 *La escuela y la cuestión social*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.

Tharp, R. y Gallimore, R.

1991 «The Instructional Conversation: Teaching and Learning in Social Activity», en *Research Report*, n° 2.

Valencia, R.

2010 *Dismantling Contemporary Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*, Taylor and Francis, Nueva York.

HACIA UNA UNIVERSIDAD INCLUSIVA: UN LARGO CAMINO DE AVANCES Y DIFICULTADES

María Adelaida Benvegnú y Ana María Espinoza

INTRODUCCIÓN

Desde hace algunas décadas en nuestro país la universidad transita un proceso de expansión que ha habilitado el acceso a los estudios superiores de una parte de la población que tradicionalmente no contaba con ello en su horizonte de expectativas. Esa tendencia podría encuadrarse en una intencionalidad democratizadora, apoyada en unos principios que suponen una distribución más igualitaria del derecho a la formación y por ende a la participación en las decisiones que afectan a la vida de la sociedad (Beltrán Llavador, 1998). Sin embargo, para que la incorporación de esos otros tradicionalmente excluidos se haga efectiva y trascienda el plano declarativo, es necesario reconocer su heterogeneidad y generar condiciones –aquí nos ocuparemos de las pedagógicas y didácticas– que favorezcan las posibilidades de aprender de alumnos con historias sociales y educativas diferentes a las de la elite clásica que solía habitar las aulas y que sigue formando parte del imaginario universitario como el «estudiante deseado» (Ezcurra, 2008).

El desencuentro entre lo real y lo esperado ha sido frecuentemente interpretado como resultado de los atributos personales de los alumnos, lo que ha dado lugar a una serie de intentos remediales dirigidos a subsanar sus deficiencias, especialmente con relación a los conocimientos o

a las habilidades intelectuales que deberían disponer para encarar con éxito los estudios. Otra perspectiva interpretativa, de la que nosotras participamos (Benvegnú y Espinoza, 2013), entiende que para incidir efectivamente sobre las posibilidades de aprendizaje de los alumnos es imprescindible incluir la propia propuesta de enseñanza como objeto de análisis y transformación. No basta con implementar acciones «periféricas» (Ezcurra, 2008 y 2013; Tinto, 1999 y 2004; Carlino, 2003 y 2013) orientadas a mejorar el nivel previo de conocimientos de los alumnos –aun reconociendo sus carencias– ya que al transcurrir por fuera e independientemente de las materias que el estudiante debe cursar, no toman en cuenta la complejidad inherente a las relaciones entre el docente, los alumnos y el conocimiento específico, ni los problemas que deben enfrentarse en relación con el contexto institucional. Al poner el foco en el sistema didáctico es posible comenzar a comprender de qué modo se pone en juego el conocimiento aportado por los alumnos y por el docente, qué interacciones se producen y qué intervenciones didácticas favorecerían el aprendizaje (Espinoza, Casamajor y Pitton, 2009).

Estas consideraciones, que son a la vez producto y encuadre de nuestro trabajo en Pedagogía Universitaria en la Universidad Nacional de Luján (UNLu), dieron lugar a la construcción de una reflexión compartida con docentes del primer año de la carrera de Ingeniería Agronómi-

ca (Benvegnú, Espinoza y Muzzanti, 2015). Iniciado como un proyecto de acompañamiento al desarrollo de tutorías de estudio para los recién ingresados, la experiencia y los intercambios fueron fortaleciendo la idea de que este tipo de propuestas funcionan como «parches» en tanto no se modifiquen las concepciones reinantes en la universidad acerca de la enseñanza y del aprendizaje. En este camino iniciamos una investigación colaborativa entre docentes de Matemática General, otros docentes de la misma carrera e integrantes de Pedagogía Universitaria con la intención de concebir y estudiar una propuesta para la enseñanza del concepto de *derivada*.¹ Nos convocaba la intención de estudiar la viabilidad de introducir cambios en las concepciones que mayoritariamente circulan en la universidad, cuestión que requiere de un conocimiento más profundo acerca de aquello que puede ser visualizado como posible y lo que en este momento ofrece marcadas resistencias. El trabajo colaborativo resultó una herramienta eficaz para comprender y repensar las condiciones de enseñanza en la UNLu y nos condujo al planteo de nuevos interrogantes.

METODOLOGÍA

La investigación colaborativa que actualmente desarrollamos, «Repensar la evaluación y las condiciones en las que se propone, una deuda vigente en la universidad» (disposición CD-E: 251/16) adopta una modalidad descriptiva-interpretativa a través del estudio de un caso. Con esta intención reelaboramos la secuencia para la enseñanza del concepto de derivada y reorientamos el trabajo para tomar como objeto las relaciones entre las condiciones en las que se propone y el modelo concebido para la evaluación de los aprendizajes.

1. El trabajo con las tutorías, iniciado en 2007, dio lugar al proyecto de investigación «La tutoría universitaria: un proceso de construcción interdisciplinario» Res HCS 224-11, que desarrollamos entre 2010 y 2015. Más tarde, en continuidad con este proyecto elaboramos otra investigación, «Repensar la evaluación y las condiciones en las que se propone, una deuda vigente en la universidad» disposición CD-E: 251/16, actualmente en curso.

Las conclusiones de la investigación se alcanzan a través del análisis entrecruzado del registro de las situaciones propuestas en el aula (video y grabación magnetofónica), las producciones de los alumnos (incluidas las evaluaciones), y los intercambios de ideas y argumentaciones en los encuentros que el equipo realiza semanalmente. Como parte de la modalidad de trabajo dichos encuentros se registran en *Actas* en las que se incluyen no solo los intercambios sino también las diferentes miradas, las negociaciones, las modificaciones en las posturas, los consensos alcanzados. También ocupan un lugar importante en este análisis las opiniones de los alumnos expresadas en las diversas entrevistas grupales realizadas.

Las razones por las que los profesores se acercaron al ámbito de Pedagogía Universitaria se relacionan con la preocupación por el resultado de su tarea, reflejado en las bajas calificaciones, alto número de estudiantes que deben recurrir la materia y los casos de abandono de la carrera en los dos primeros cuatrimestres. Desde el inicio estos docentes se incluían a sí mismos y a su trabajo en el aula como parte de la escena que estaban dispuestos a analizar para dar respuesta alternativa a esa insatisfacción. Por nuestra parte, de acuerdo con la concepción con la que encaramos la tarea de acompañamiento pedagógico, encontrar modos de incidir sobre esa situación para mejorar las posibilidades de aprendizaje de los alumnos implica poner en cuestión las concepciones que sostienen la propuesta de enseñanza para poder elaborar nuevas alternativas. Es así que un esfuerzo central de este grupo colaborativo consiste en la construcción de una problemática común, a partir de poner en juego las perspectivas de todos sus integrantes: negociar los sentidos que atribuimos a *lo que vemos*, aun cuando entendemos que estamos *mirando* lo mismo. Interpretamos que la formación heterogénea del equipo representa una condición de posibilidad para alcanzar una producción superadora a través de procesos de negociación y de construcción de nuevos significados. Poner en diálogo las diversas miradas, generando relaciones de horizontalidad en las que ninguna de ellas impone una interpretación dominante ni prescribe líneas de acción apoyadas únicamente en sus propias razones, es una tarea que se muestra desafiante en la construcción de un modelo colaborativo de asesoramiento pedagógico con reales posibilidades de generar transformaciones en la práctica; implica estar atentos al riesgo de

sobreinterpretar o malinterpretar, adjudicando a otros la propia interpretación (Sensevy, 2011).

LA IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS, UNA TAREA COMPARTIDA

Algunas de las cuestiones que debimos configurar como problemas compartidos se refieren al modo de proponer la relación entre lo conceptual y lo operatorio; el grado de explicitación de los contenidos implícitos en los enunciados que se proponen a los alumnos; el lugar y la gestión de los intercambios entre los estudiantes dentro de la clase; los modos de favorecer su compromiso con la tarea intelectual; el sentido de la evaluación en relación con el modelo de enseñanza... entre otros. Todas estas cuestiones, que atraviesan el trabajo en el aula, constituyeron una preocupación central de la tarea emprendida en tanto se muestran enlazadas con la tensión autonomía-dependencia en la relación didáctica, entre cuyos polos se dirime la posibilidad de los alumnos de hacerse cargo de la comprensión y el aprendizaje del contenido que se propone.

El intento de modificar la rutina de la clase universitaria redistribuyendo los roles tradicionalmente asignados a los diferentes actores en relación con el estudio de los contenidos (Chevallard, Bosch y Gascón, 1997) no solo representó un desafío a las concepciones y a la imaginación de todos los integrantes del equipo de investigación, sino que generó también incomodidad y resistencias en los alumnos. La tradición de la clase de matemática otorga al docente la responsabilidad por la «explicación» y a los alumnos la «aplicación» de aquello que ha sido explicado; así lo entienden los alumnos y así parece haber funcionado («bien») en la escuela.

En el marco de la investigación didáctica que llevamos adelante, los asuntos mencionados constituyen problemáticas centrales que intentamos analizar y resolver de forma colaborativa. Es para nosotras claro que esta modalidad habilita un diálogo que hace posible una mejor comprensión del lugar de unos y otros al transitar juntas acciones concretas con diferentes miradas pero con escuchas mutuas. «Unos y otros» incluye a las docentes y pedagogas integrantes del equipo, y también –de modo

sustantivo– a la perspectiva de los alumnos. Nos proponemos compartir en esta presentación algunas reflexiones alcanzadas en el contexto de esta investigación.

La perspectiva de «unos y otros» acerca de la propuesta de trabajo en clase

Como dijimos, los escasos resultados que históricamente obtienen los alumnos en el aprendizaje de los contenidos constituyen una preocupación compartida. El análisis de las resoluciones de los alumnos a los problemas planteados en el marco de la materia nos llevó a interrogar el conocimiento que se va alcanzando y reflexionar sobre las maneras de ayudar a elaborar una construcción más conceptual.

Muchos alumnos identifican el trabajo matemático con la resolución operatoria de ejercicios («la práctica») disociado del desarrollo conceptual del cual dichos ejercicios darían cuenta («la teoría»); la resolución mecánica de problemas a través de la aplicación de cálculos o fórmulas claramente identificadas parece ser para ellos la condición central del buen desempeño en la materia, reclaman «claves» que les permitan su utilización y se sienten perdidos cuando se les propone un recorrido distinto para la construcción del concepto matemático. Entendemos que esta perspectiva que sostienen los alumnos resulta coherente con la modalidad más habitual de enseñanza de la matemática –al menos en el ámbito universitario– que se corresponde con el «modelo normativo», centrado en el contenido, descrito por Roland Charnay (1997: 52-53):

Se trata de aportar, de comunicar un saber a los alumnos. La pedagogía es entonces el arte de comunicar, de «hacer pasar» un saber.

- El maestro muestra las nociones, las introduce, provee los ejemplos.
- El alumno, en primer lugar, aprende, escucha, debe estar atento; luego imita, se entrena, se ejercita, y al final aplica.

En este modelo, la actividad de resolución de problemas es propuesta con el sentido de «aplicación» de los conocimientos recibidos,

[...] lo que conduce a menudo a estudiar tipos de problemas: confrontado a un nuevo problema, el alumno busca si ya ha resuelto uno del mismo tipo [...] siendo la idea subyacente que es necesario partir de lo fácil, de lo simple, para acceder a lo complejo, y que un conocimiento complejo puede ser, para el aprendizaje, descompuesto en una serie de conocimientos fáciles de asimilar [...]

La apuesta central de nuestro trabajo fue la de modificar esta concepción fuertemente instalada. Imaginamos que presentar un problema que los alumnos pueden comenzar a abordar grupalmente poniendo en juego los conocimientos que –se supone– ya tienen, podría constituir una invitación a asumir una postura intelectualmente activa y a su vez permitir al docente interiorizarse del estado de conocimiento de sus alumnos e intervenir en consecuencia. Otras dos cuestiones se manifiestan entonces como problemas a considerar: las expectativas de los alumnos en relación con el rol del docente y la tradición de *trabajo grupal* instalada desde la escuela (ambas vinculadas con la distribución de las responsabilidades en la gestión de la enseñanza y del aprendizaje).

Muchos estudiantes esperan que el docente desarrolle *su clase*, que explique. La imagen de un docente exponiendo, de unos alumnos tomando nota y resolviendo luego ejercicios para *aplicar* o *fijar* esos conocimientos, está instalada y es difícil de modificar.

En la lógica de los alumnos, quien es activo en el aprendizaje no es el alumno, es el profesor. Y si el profesor es muy bueno, cuando él enseña «sus palabras entran directamente en mi cabeza»; ese es el ideal epistemológico y pedagógico del alumno más frecuente. La profesora habla, el alumno escucha, en la escuela se debe «escuchar», sus palabras entran directamente en la cabeza del alumno. Se debe escuchar a la profesora; después de hacer eso el alumno hizo lo que tenía que hacer, lo que va a ocurrir depende de la profesora, y por lo tanto la principal cualidad de la profesora es que ella explique bien, con otras palabras, sin repetir exactamente la misma cosa y sin ponerse nerviosa. Que explique bien ¿por qué? Porque, desde la lógica del alumno, ella es la que le pone el saber en la

cabeza. En consecuencia, cuando el alumno saca una mala nota a pesar de haberla escuchado, es una gran injusticia (Charlot 2013: 59).

La intención de desestabilizar, poner en discusión, la estrategia de resolver los problemas mediante la aplicación de procedimientos algoritmizados sin establecer relación con los conceptos involucrados, nos llevó a proponer en la clase frecuentes momentos de trabajo en pequeños grupos con el propósito de abrir espacios en los que los alumnos pudieran pensar, poner en juego sus ideas en confrontación con las de otros y establecer nuevas relaciones. La interacción entre pares remite en la experiencia de muchos estudiantes a un reparto de la tarea o a una comparación de resultados individuales en lugar de un trabajo realmente conjunto de aprendizaje: al principio, los alumnos no saben qué se espera de ellos, se preguntan unos a otros qué hay que hacer, no expresan lo que están pensando, tienden a concentrarse en su propio escrito... Las consignas del tipo «piensen entre todos» o «discutan entre ustedes a ver qué entienden» no alcanzan y producen desconcierto que se traduce en sensación de pérdida de tiempo y de confusión en relación con los propósitos de la actividad.

Algunas propuestas de trabajo grupal, sin embargo, mostraron su potencia como instancias de intercambio y de aprendizaje. Entre las situaciones de resolución grupal orientadas a centrar la tarea en la construcción conceptual, ideamos una actividad en la que los alumnos debían volver sobre ejercicios ya abordados para explicitar en forma escrita las nociones involucradas y las relaciones que pueden establecer entre ellas. Así, luego de trabajar sobre cinco problemas, se presentó la siguiente consigna: «Revisar con los compañeros los ejercicios vistos hasta el momento y escribir las ideas trabajadas en cada paso (tipo de problemas trabajados, conceptos ya conocidos y conceptos nuevos, relaciones entre ellos, qué cuestiones quedaron sin responder, etc.)».

La escritura sin recurrir al lenguaje de la matemática no suele estar concebida en el marco de esta asignatura como una estrategia para aprender, cuestión que podría condicionar la interpretación que de ella harían los estudiantes quienes en vez de disponerse a pensar críticamente sus respuestas y dar así lugar al establecimiento de nuevas relaciones, pudie-

ran sentirse «atrapados» en una situación evaluativa. En especial porque pretendíamos quedarnos con sus escrituras –aunque anónimas– para hacer luego una devolución colectiva. La presentación de esta consigna en la clase no fue inmediatamente comprendida y aceptada por los estudiantes, y fue necesario que los docentes acompañaran, asistiendo a cada grupo y reorientando la consigna con preguntas como ¿qué ideas utilizaron para la resolución encontrada?, ¿qué relaciones pueden establecer entre esta resolución y las de los ítems anteriores?

A pesar de nuestras anticipaciones –y gracias a las intervenciones de las docentes– la mayoría de los estudiantes se comprometieron con la tarea y se abocaron a trabajar activamente en la propuesta. La observación de estas clases permitió registrar un buen clima de trabajo en los grupos.

Los conceptos de Charlot ya mencionados nos resultan útiles para interpretar situaciones de clase, que parecen confirmar que para algunos estudiantes el profesor es el responsable de sus dificultades en la materia, alegando «falta de explicaciones». Veamos el siguiente diálogo:

Docente: ¿Cómo están con la materia?

Alumna: Y, más o menos.

Docente: ¿Qué necesitarían?

Alumna: Y... yo, me parece... necesitaría que expliquen más... en Química te explican y luego el profesor hace los ejercicios. Después nosotras empezamos a resolver la guía.

Docente: ¿Y así a ustedes les va bien?

Alumna: No.

[...]

La respuesta –no es la única que va en esta dirección– requería y todavía requiere más datos para alcanzar una mejor comprensión, ¿qué están realmente reclamando los estudiantes?, ¿qué entienden por más explicación?

Nuevamente recurrimos a «escuchar» los intercambios que se producen entre ellos al momento de abordar un problema en el que se solicita analizar cómo varía el área de cuadrados representados en un eje cartesiano en función de la longitud del lado:

[...]

Alumno 1: ¿Qué tenemos que hacer?

Docente: ¿Qué es lo que no se entiende?... Se pide que calculen la variación del área.

Alumno 2: ¿Área...? No sé...

Docente: ¿Superficie?, ¿recuerdan qué es la superficie?

Alumno 1: Ah!... sí, sí.

Docente: Bueno, consideren la superficie y la relación con el lado del cuadrado.

[...]

El abordaje parece estar obstaculizado por el término «área». Los chicos no recuerdan el concepto que se incluye en el enunciado del problema y que no constituye objeto de enseñanza en esta asignatura. La aclaración alcanza no solo para que comiencen a abordar el problema sino también para que lo resuelvan. ¿Podemos interpretar que no necesariamente necesitan «la explicación tradicional» sino que alcanzaría con algunas aclaraciones de naturaleza *periférica*? Si bien no podemos considerar esta posibilidad como la única respuesta, entendemos que abre una alternativa para intervenir en este sentido. Es posible que el olvido o la falta de disponibilidad de un concepto matemático que no resulta central sino aledaño al problema opere en los alumnos obstaculizando su resolución. Pero en la mayoría de los docentes parece estar bastante instalada una visión acumulativa del avance en el conocimiento: si no se dispone de algunas ideas que debieron ser anteriormente aprendidas, no es posible comprender y resolver un nuevo problema. El espacio colaborativo permitió volver la mirada sobre esta problemática poco presente en las consideraciones habituales sobre la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Nos detenemos a analizar esta cuestión, a la que otorgamos un valor central: por un lado tomar como objeto la anticipación de las dificultades de los alumnos y concebir intervenciones adecuadas es una tarea compleja y difícil de sostener; por otro lado, la explicitación de posturas y argumentos –a veces más cercanos, a veces muy distantes– abre un mecanismo productivo en tanto constituye una oportunidad interesante para la escucha y la modificación de las ideas iniciales.

Los cambios que implican los aspectos de la propuesta que estamos refiriendo afectan la relación entre los estudiantes y el profesor en referencia a las cuestiones estudiadas: se trata, por tanto, de cambios en las cláusulas que rigen el *contrato didáctico* (Brousseau, 1986). Entendemos que la cuestión central radica en alcanzar una representación distinta, nueva, del desarrollo de una clase universitaria que permita generar un escenario diferente.

Pese a la complejidad del cambio esperado, encontramos algunas señales de avance en este sentido. Como se observa en el siguiente fragmento de entrevista, algunos estudiantes muestran un reconocimiento que entusiasma:

Entrevistador: ¿Ustedes se dan cuenta de que en la materia hay un abordaje más conceptual o no?

Alumno: No, sí, sí... Siempre la Matemática fue que te den los números y ahora hay que pensar la teoría, hay que saber de dónde sale todo, hay que saber qué es lo que estás haciendo porque si no... después te lo preguntan. Hiciste bien la parte práctica pero no tenés lo teórico y ya te vale la mitad.

Este alumno, como muchos otros, establece una separación entre teoría y práctica que es posible que responda a lo tradicionalmente instalado en la enseñanza, aunque parece entender la intención de que en la asignatura se propone «pensar la teoría».

La propuesta de evaluación en la perspectiva de «unos y otros»

Una serie de enunciados pueden ser útiles para presentar rápidamente las interpretaciones que se tienen sobre la evaluación en la universidad: se concibe como un instrumento separado de la enseñanza, como derecho del docente para calificar el aprendizaje de sus alumnos; se exige de resolución individual para que cada alumno «muestre» lo que efectivamente estudió y aprendió sin colaboraciones, copias o ayudas externas;

se piensa que los recuperatorios y los exámenes libres deben presentar un *plus* de dificultad; se cree que es posible conseguir «la mayor objetividad» en la elaboración de los exámenes, otorgando al instrumento de evaluación el poder de medir fielmente los resultados alcanzados; se corrige cada ítem de la prueba adjudicándole previamente un puntaje y la nota final es la suma de las correctas resoluciones parciales... Con mayor o menor cercanía, mayor o menor convicción, estos enunciados circulan en el ámbito universitario, difícilmente se ponen en duda ni se analizan sus implicancias. Este conjunto de consideraciones permite un entramado que sostiene una ilusión de imparcialidad y salva la engorrosa situación de aceptar que existe una cierta arbitrariedad en el trazado de la línea que divide a los que saben de los que no alcanzaron los méritos suficientes para aprobar. Supone, además, que los resultados del aprendizaje son identificables claramente y medibles con precisión, y que hay identidad entre las respuestas que el alumno da y los conocimientos que posee. Los docentes integrantes del grupo de investigación colaborativa también estaban bastante condicionados al inicio del trabajo –¿podía ser de otra manera?– por estas interpretaciones, hegemónicas en la universidad. Desde una perspectiva teórica, en Pedagogía Universitaria teníamos otra interpretación del lugar y el sentido de la evaluación. No le otorgábamos esa supuesta objetividad que permitiría «atrapar» lo que un alumno sabe con tan solo analizar lo que imprimió en un momento sobre un papel, además de concebirla también como una nueva ocasión de aprendizaje. Por otra parte postulamos la importancia de mantener coherencia entre la propuesta de enseñanza y la evaluación. Acordamos con Bertoni, Poggi y Teobaldo (1996: 7) cuando sostienen:

Evaluar el funcionamiento de una clase implica construir –en el proceso mismo de investigación– el referente apropiado, es decir aquel que permita aprehender la singularidad del aula que se evalúa. Se apunta a comprender el objeto, no a juzgarlo. Se evalúa entonces para volver inteligible la realidad, para aprehender su significación.

Claro está que en Pedagogía Universitaria estábamos dejando en un segundo plano las razones de orden institucional y personal que sostenían

las decisiones de las docentes. Hacer lugar a esos argumentos es una condición para entender otras miradas y para concebir modificaciones de la propuesta evaluativa con posibilidades de incidir en las prácticas universitarias.

La caracterización anterior intenta comunicar que abordar el tema de la evaluación nos ubicaba inicialmente a docentes y pedagogas en posicionamientos conceptualmente distanciados. Una investigación colaborativa reúne profesionales con formaciones, historias e interrogantes propios de las comunidades a las que pertenecen, que naturalmente originan tensiones debidas a las distancias entre esos «mundos» diferentes (Sadovsky *et al.*, 2016). Es decir que la diversidad de posicionamientos es inherente a una investigación colaborativa: si bien se requiere del esfuerzo mutuo para intentar ubicarse en la postura del «otro» y comprenderla, pone en evidencia al mismo tiempo que sin recurrir al trabajo colaborativo no sería posible idear modos de intervención que efectivamente incidan sobre las propuestas de enseñanza.

Desplegar la complejidad de la evaluación en el marco del proceso de enseñanza nos obligó a desarrollar un análisis recursivo entre la propuesta de trabajo para la construcción del concepto de *derivada* y las condiciones en las que se propondrían los exámenes; poner la mirada sobre las estrategias que se desarrollaban en clase y los sentidos que adquiere ese conocimiento en la carrera de Ingeniería Agronómica.² En otras palabras, no solo analizamos los enunciados de los problemas incluidos en las pruebas y los conceptos involucrados en su resolución, sino también discutimos el significado de proponer una resolución grupal o individual, y (como desarrollamos más adelante) tomamos decisiones acerca de las eventuales aclaraciones que podría –o no–efectuar el docente. Intercambiamos, argumentamos, discutimos mucho sobre aspectos centrales y otros más periféricos hasta alcanzar una propuesta evaluativa comparada o al menos con el suficiente consenso como para proponerla a los alumnos.

2. Aun cuando no podemos desarrollar aquí profundamente este tema, hacemos mención a nuestro propósito de analizar las condiciones en que debería proponerse la evaluación, de modo de guardar coherencia con el modelo de enseñanza.

Elaboramos para cada tramo de la asignatura dos evaluaciones: una grupal y otra individual, otorgándoles un sentido complementario. En la primera, los estudiantes deben resolver un solo problema sobre un concepto central que vuelve a incluirse, con modificaciones, en la segunda. Una resolución adecuada alcanzada por ese grupito de alumnos se acredita (suma un punto) en la individual. La decisión intenta aproximar la evaluación al trabajo desarrollado en las clases, en donde los estudiantes tienen espacio para el intercambio entre ellos y con el docente. Entendemos que esta modalidad ofrece una nueva oportunidad para el aprendizaje de los contenidos en cuestión porque permite «pensar con otros» y abre la posibilidad de que, durante el mismo momento de la resolución del ejercicio evaluativo, se produzca un cambio en el estado de conocimiento. Por otra parte también constituye una oportunidad para los estudiantes de conocer qué se considera adecuado dentro de la asignatura para encarar, razonar y resolver los problemas, qué espera el docente del desarrollo de un examen y con qué criterios corrige. Muchos alumnos que transitan su primer año en la universidad necesitan entender y aprender en qué consiste constituirse en estudiantes de una carrera como es Agronomía. Al mismo tiempo las resoluciones desarrolladas por los distintos grupos aportan elementos a los docentes para evaluar el conocimiento de la clase, repensar su propuesta y concebir la evaluación individual. Tomar estas decisiones no fue sencillo y surgieron así nuevos problemas: ¿cómo debería ser un problema incluido en el parcial individual que pueda considerarse del «mismo tipo» que el de la evaluación grupal?, ¿qué debería conservar y qué deberíamos cambiar? La cuestión no es sencilla si reconocemos que constituye una vieja discusión entre alumnos y docentes: para los primeros «ese tema no se vio», para los segundos «no podemos proponer un ejercicio que tan solo cambie los números». Hicimos también otras consideraciones e intentamos anticipar respuestas de diversa índole a muchos interrogantes: ¿cómo interpretarían los alumnos esta modalidad?; ¿qué deberíamos entender en el caso de que alguien hubiera resuelto bien la evaluación grupal y mal la individual, se había copiado, no le había servido la situación?; ¿y si fuera al revés podríamos considerar que la instancia grupal constituye verdaderamente una nueva situación de aprendizaje?

Hasta acá algunas de nuestras consideraciones. Veamos ahora un fragmento en el que se aprecian voces de los alumnos entrevistados en pequeños grupos:

Entrevistadora: ¿Cómo les resultó la evaluación grupal?

Alumno 1: Y, la hicimos perfecta. Trabajamos mejor en el grupo, en sí, en la evaluación, trabajamos mejor. Porque todos opinamos, probamos de todo y sacamos conclusiones.

Alumno 2: Teníamos que contar más o menos el procedimiento, cómo hicimos todo.

Entrevistadora: ¿Eso les sirvió? ¿Les sirvió para aprender?

Alumno 1: Sí. Algo que vos no tenés tan claro... viene un compañero y te dice una palabra y te hace clic en la cabeza.

Alumno 2: Y sirve para pensar... A mí se me complicaba un poco porque es Matemática y te tienen que dar números primero...

[...]

Entrevistadora: ¿Les ayudó?

Alumno 1: Sí. Aparte le suma un punto al otro. Ja, ja. Está bueno porque aparte, si es un punto que podés hacer con otro, y que... suma.

Por distintas razones la propuesta es mayoritariamente bien recibida. No llegamos a precisar en qué medida, y para quienes, ha constituido efectivamente –como pretendemos– una nueva oportunidad para aprender. Resulta bastante más claro que ha contribuido a instalar un clima de trabajo más amable que el habitual. Veamos otro fragmento de entrevista:

Entrevistadora: ¿Ustedes se dieron cuenta de que en la evaluación individual había un ejercicio que era parecido al grupal?

Alumno 1: Sí.

Entrevistadora: ¿Y pudieron resolver bien ese ejercicio?, ¿les sirvió la grupal para resolver ese ejercicio?

Alumno 2: Sí.

Alumno 3: Si lo hubiera vuelto a estudiar me hubiera servido. Pensé que como se tomaba en el grupal, pensé que no se iba a volver a tomar y no lo volví a repasar. Una equivocación mía.

[...]

Alumno 1: Muchos preguntaron y les dijeron que sí, que puede volver a entrar.

Alumno 3: Pero «puede volver a entrar» es como que... o sea... si te decían estudalo de vuelta, obviamente que lo estudiaba.

[...]

¿Cómo se comunica a los alumnos en qué consiste la propuesta?, ¿qué se persigue, cuál es su sentido? Nos preguntamos acerca de las razones por las que no llegan a registrar lo que el docente explicita, ¿qué necesitarían?, ¿por qué motivo resulta tan costoso modificar las ideas ya instaladas? La complejidad de la situación requiere «encontrarle la vuelta».

Debimos resolver también cuestiones vinculadas al escenario en el que se desenvolverían las evaluaciones. Como ya mencionamos, partimos de una «asepsia evaluativa» expresada en la práctica instalada de advertir a los alumnos que «la interpretación de los enunciados forma parte de la evaluación» y avanzamos hacia consensuar una modalidad que los ayude a interpretar la consigna en el momento de la evaluación abriendo unos minutos de intercambio, o mediante una breve contextualización de los docentes. Habitualmente se concibe que la interpretación de las consignas de un problema es unívoca: tal como la pensó el docente tiene que entenderla el alumno. Si no la comprenden o entienden otra cosa, es porque no saben leer, tienen muy mala formación o no estudiaron. Compartir la interpretación de las consignas, tanto en clase como en un parcial, se considera como una intervención que le resuelve el ejercicio al alumno aun cuando esas aclaraciones no comprometan el concepto que se está trabajando; no se valora como una manera de ayudarlo a ubicarse en la situación para que pueda abordarla. Viejo problema didáctico: hasta dónde el docente puede decir para aclarar, para ayudar, pero no tanto como para ser él quien resuelve el problema. Fuimos y volvimos varias veces alrededor de este punto.

Cuando creímos que habíamos alcanzado un consenso, el relato de las docentes acerca de lo acontecido en clase nos llevaba a poner en duda la solidez de los acuerdos: los «comentarios introductorios» no se hacían con el sentido de favorecer la interpretación de los enunciados, permi-

tiendo un espacio de intercambio sobre el sentido de las consignas –como creímos haber acordado–, sino que se orientaban a llamar la atención de los alumnos sobre cuestiones puntuales que podían anticiparse como fuentes de errores, del tipo «Fíjense que no les pide el desarrollo de la fórmula sino simplemente la gráfica» o «Miren que el ejercicio x tiene cuatro partes, no pierdan mucho tiempo con la primera porque es la menos importante»... ¿Por qué razones las docentes modificaban lo acordado? Las respuestas a esta pregunta, que intercambiamos en el grupo, son conceptualmente heterogéneas: puede resultar molesto o invasivo para aquellos alumnos que no necesitan esas aclaraciones; la ansiedad por resolver la evaluación lleva a muchos a ponerse rápidamente a trabajar sobre sus hojas de parcial en lugar de escuchar; los problemas que se incluyen son del mismo tipo que los trabajados en clase, por lo que no corresponden las aclaraciones; es difícil decidir cuáles son las aclaraciones necesarias; si las aclaraciones son personales se pueden generar situaciones injustas... Finalmente acordamos que sería necesario precisar en el equipo, cuáles indicaciones nos parecen indispensables y proponer una encuesta a los estudiantes para recabar información sobre esta cuestión.

Se pone nuevamente en evidencia la necesidad de entrelazar las maneras de entender de los participantes, con los aportes teóricos de las didácticas y con las exigencias que impone la situación concreta en la que se desarrolla una clase.

CONCLUSIONES

Cuando iniciamos esta investigación imaginamos que las principales dificultades consistirían en consensuar una propuesta con los docentes en el contexto de una institución que ha naturalizado una idea de enseñanza reactiva a nuevas concepciones. Sin duda costó entendernos, interactuar desprejuiciadamente, movilizar posturas... no imaginamos las dificultades que habría que sortear entre los alumnos que se resisten porque creen que para resolver un problema primero tienen que recibir la explicación, o que los profesores no hacen su trabajo, o porque les resulta costoso adoptar una actitud más activa.

Interpretamos que la modalidad colaborativa es una condición de posibilidad para entender los alcances y las resistencias que ofrecen los docentes, los alumnos y los pedagogos para consensuar propuestas con capacidad de existencia real en las aulas universitarias. A las integrantes del equipo con formación pedagógica esta modalidad de trabajo nos depara fuertes desafíos. Las propuestas que tradicionalmente concebimos toman como marco de referencia las producciones de las didácticas, a las que conferimos potencia interpretativa; sin embargo reconocemos cierta incapacidad de esas propuestas para permear las prácticas habituales de enseñanza. El trabajo colaborativo, aunque es arduo y lleva tiempo, se muestra por el momento como la alternativa más productiva para construir propuestas con mayor posibilidad de incidir en las prácticas instaladas en la universidad a condición de que se consiga superar la tendencia prescriptiva y aplicacionista de la intervención pedagógica habitual.

En relación con el aprendizaje de los estudiantes, señalamos dos aspectos que se mostraron favorables. Por un lado, muchos reconocen valor al trabajo en grupo dentro de la clase en tanto los ayuda a pensar y entender. Por otro lado, la propuesta evaluativa en la que estamos trabajando parece arrojar resultados satisfactorios: hoy podemos señalar que el porcentaje de alumnos que está aprobando la asignatura va en marcado aumento, así como es superior el número de estudiantes que no abandona y consigue sostener la cursada.

Quedan planteados muchos interrogantes que señalan la dirección de nuevos recorridos que podrían favorecer la intención inclusiva que orienta este proyecto. Así, por ejemplo, se perfila un camino a recorrer orientado a establecer relaciones entre las distintas situaciones evaluativas que permita precisar en qué sentidos el modelo evaluativo propuesto requiere ajustes o modificaciones más profundas, y analizar qué promueve en el aprendizaje de los alumnos. Señalamos también que aun cuando muchos estudiantes aprecian la propuesta todavía necesitamos encontrar alternativas para otros, que posiblemente sean los que se encuentran en condiciones más desfavorables, porque no consiguen entenderla o porque no responde a la situación en la que se encuentran.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beltrán Llavador, F.
1998 «La inevitable necesidad de participación en la escuela (pública)», en *Revista Enfoques Educativos*, vol. 1, n° 2, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Disponible en: <<https://revistas.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48625>>.
- Benvegnú, M.A. y Espinoza, A.M.
2010 «Tutorías universitarias: un espacio para aprender», 1^{er} Congreso Argentino de Sistemas de Tutorías en carreras de Ingeniería, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas, Informática y afines, Oberá, Misiones.
2011 «La reflexión sobre la práctica como herramienta para la formación pedagógica de los tutores», III Encuentro Nacional de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias, Universidad Nacional de Luján.
2013 «Alcances y limitaciones de las tutorías en la universidad», en Benvegnú M.A. (coord.), *Ingreso universitario. Nuevos escenarios, nuevos desafíos*, Edunlu, Luján.
- Benvegnú M.A.; Espinoza, A.M. y Muzzanti, S.
2015 «El trabajo colaborativo como instrumento de formación pedagógica para los docentes universitarios», IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias, Universidad Nacional de Tucumán.
- Bertoni A.; Poggi, M. y Teobaldo, M.
1996 «Los significados de la evaluación educativa: alternativas teóricas», en *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*, Kape-lusz, Buenos Aires.
- Brousseau, G.
1986 «Fundamentos y métodos de la Didáctica de la Matemática», en *Trabajos de Matemática*, Serie B, n° 19, Facultad de Matemática, Astronomía y Física, Universidad Nacional de Córdoba.
- Carlino, P.
2003 «Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva», en *Revista Uni-pluri/versidad*, vol. 3, n° 2, Universidad de Antioquía, pp. 17-23. Disponible en: <<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12289/11146>>.
2013 «Alfabetización académica diez años después», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, n° 57, pp. 355-381. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>>.
- Charlot, B.
1986 «La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas», conferencia dictada en Cannes, marzo de 1986.
2013 «La relación con el saber de los alumnos y de los estudiantes», conferencia dictada en el marco del V Encuentro sobre Ingreso a la Universidad Pública, en Benvegnú M.A. (coord.), *Ingreso universitario. Nuevos escenarios, nuevos desafíos*, Edunlu, Luján.
- Charnay, R.
1997 «Aprender (por medio de) la resolución de problemas», en Parra, C. y Saiz, I. (comps.), *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones*, Paidós, Buenos Aires.
- Chevallard Y.; Bosch, M. y Gascón, J.
1997 *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*, Cuadernos de Educación n° 22, ICE/Horsori, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Espinoza, A.M.; Casamajor, A. y Pitton, E.
2009 *Enseñar a leer textos de ciencias*, Paidós, Buenos Aires.

Ezcurra, A.M.

- 2008 «Educación universitaria: una inclusión excluyente», en *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas*, III Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario, Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba.
- 2013 «Desigualdad social en el acceso a la educación superior: tendencias estructurales mundiales y algunos de sus impactos en el ingreso al ciclo», en Benvegnú M.A. (coord.), *Ingreso universitario. Nuevos escenarios, nuevos desafíos*, Edunlu, Luján, pp. 20-32.

Poggi, M.

- 2008 «Evaluación educativa. Sobre sentidos y prácticas», en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, n° 1, pp. 37-44. Disponible en: <<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art2.pdf>>.

Sadovsky, P. *et al.*

- 2016 «Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática», en *Educación Matemática*, vol. 28, n° 3, pp. 1-22.

Sensevy, G.

- 2011 *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, De Boeck, Bruselas, pp. 1-22.

Tinto, V.

- 1999 «Taking Students Retention Seriously: Rethinking the First Year of College», en *Nacada Journal*, vol. 19, n° 2, The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education, Washington, pp. 5-9.
- 2004 «Student Retention and Graduation. Facing the Truth; Living with the Consequences», en *Occasional Paper*, n° 1, The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education, Washington, pp. 3-16.

EL DESAFÍO DIDÁCTICO DE GENERAR AULAS DE MATEMÁTICA INCLUSIVAS

Gema Fioriti, José Villella y Rosa Ferragina

El docente que trabaja en el actual sistema escolar tiene que: saber escuchar las demandas de los alumnos y la comunidad en general; demostrar fluidez en su comunicación oral para que sus ideas y sus orientaciones sean comprendidas por sus interlocutores; adaptarse a las cambiantes condiciones del medio en el que desarrolla su trabajo y generar respuestas creativas; utilizar las oportunidades que el medio le brinda en orden a minimizar y transformar las amenazas y debilidades que en ese mismo contexto se manifiestan; desarrollar confianza en sí mismo, motivación para trabajar en pos de un objetivo, deseo de desarrollar la carrera y enorgullecerse de lo alcanzado; generar y desarrollar espacios de colaboración y de trabajo en equipo que le permitan obtener habilidades para negociar desacuerdos; lograr efectividad en la organización a través del deseo de contribuir con sus ideas a alcanzar los objetivos comunes y potenciar sus capacidades de liderazgo.

La enunciación anterior, no exhaustiva, de alguna de las cualidades asignadas a ese profesional al que denominamos genéricamente docente, puede asumirse como una combinación del sentido común con el conocimiento especializado y la habilidad que se adquiere con la práctica profesional. Se requiere a este profesional una sinergia entre las facultades que componen su inteligencia emocional (conocimiento de uno mismo, motivación, autorregulación, empatía, destreza para las relaciones) y las

que delinear su estructura cognitiva como enseñante de una determinada disciplina (en este trabajo, Matemática).

El ritmo de la vida profesional y personal deja poco tiempo al docente para asimilar, reflexionar y reaccionar sobre su actuación. La vida precipitada que llevamos no le brinda espacio ni tiempo para analizar el proceso de construcción autónoma de los conocimientos por parte de los alumnos en las clases.

Asumirse profesionalmente, le permite al docente tomar en cuenta que el funcionamiento natural de las situaciones didácticas que les provee a sus alumnos, conduce a estos a conocimientos localmente adaptados. Estos conocimientos ponen en tensión las subjetividades –tanto de los alumnos como de los docentes–, que se reformulan desde ámbitos diversos, vinculados al nuevo escenario social. Sin embargo, estas transformaciones parecen no interpelar a la escuela, que no ha reflexionado sobre las consecuencias, los sentidos o las contradicciones relativas al surgimiento de esta «otra» subjetividad. La escuela aparece refractaria ante las fuerzas que no dejan de invocarla, de dirigirle sus discursos e interpretarla.

Los nuevos consumos culturales, los territorios juveniles emergentes, las nuevas tecnologías (TIC) son algunos de los contextos que atrapan a los alumnos y modelan su subjetividad e interpelan a la del docente. Pero la resistencia escolar sigue: las palabras con las que nos referimos a lo que

en ella se hace cambian, pero las prácticas se sostienen. La escuela que ha tenido problemas para incorporar las identidades y los saberes que los alumnos construían fuera de ella, ha visto ampliada dicha dificultad tras la emergencia de estos contextos, lo que puede constituirse en un foco de tensión, disrupción, producción de conflictos, exclusión.

EL USO DE TIC EN LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA Y SU RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE CONSTRUIDOS POR LOS ALUMNOS

Basados en las contradicciones de este orden escolar creemos necesario dotar de significado a las ideas matemáticas que circulan en el aula, dado que el acceso universal y la inclusión como un principio escolar establecido parece conducir a la exclusión de ciertos alumnos. Las ideas matemáticas curricularmente prescritas pueden considerarse poderosas (Skovsmose, 1999) cuando se las estudia desde diversos marcos, por ejemplo:

- *Desde una visión fundada en la lógica disciplinar:* Algunas ideas matemáticas permiten establecer relaciones entre las teorías y proporcionan nuevos significados a conceptos previamente definidos, como lo documenta la historia de la matemática. El poder de tales ideas es una característica intrínseca y esencial de su posición en las redes conceptuales que vertebran la matemática. Esta interpretación de las ideas legitima de alguna manera la existencia de un currículo abstracto que obtura la posibilidad de participación en una experiencia significativa de educación matemática a un gran número de estudiantes.
- *Desde la visión sociocultural del que aprende:* Algunas ideas matemáticas pueden analizarse sobre la base de la relación experiencia del alumno-sentido de la matemática a estudiar. Lo central en esta visión es el análisis de las potencialidades de aprendizaje de la matemática: resulta significativo aquello que los alumnos pueden captar y a lo que pueden darle significado en el proceso de desarrollar el pensamiento matemático. Se trata de relacionar las ideas

matemáticas poderosas con las oportunidades que tienen los estudiantes de participar en las prácticas sociales: se relacionan con lo que ellos interpretan y conceptualizan como sus condiciones de vida futuras dado el entorno social, cultural, económico y político en el que viven,

- *Desde una visión sociológica:* Las ideas matemáticas se pueden definir como recurso para la acción en la sociedad, dado que la matemática no existe como conocimiento independiente en la sociedad. Los actores sociales usan la matemática como una herramienta tanto descriptiva como prescriptiva: sus contenidos son parte de los recursos disponibles para la planificación y toma de decisiones.

Parece innecesario afirmar la importancia de lograr que los estudiantes dominen el más alto grado de abstracción de manera significativa. Asimismo, parece necesario resaltar que la necesidad de una educación significativa y pertinente para los retos sociales actuales, puede reducir el aprendizaje a que los alumnos se adapten a las exigencias sociales: la educación prepara para una ciudadanía activa y al mismo tiempo asegura la adaptación de los alumnos a un orden social dado.

Proporcionar acceso a todos los alumnos a las ideas matemáticas es brindarles la posibilidad de ingresar a un tipo de educación matemática que favorezca la consolidación de las relaciones sociales democráticas, con el propósito de transformar las condiciones de vida de quienes están involucrados. Este acceso permite a los alumnos –ciudadanos democráticos– comprometerse en un proceso de comunicación deliberativa para resolver problemas. El aula de matemática usa en su dinámica las relaciones democráticas entre los estudiantes y el profesor y entre los mismos estudiantes, lo que permite la colaboración, la transformación, la deliberación y la reflexión conjuntas para abrir posibilidades de una crítica acerca de los contenidos matemáticos en la clase y de su importancia en las acciones sociales basadas en ellos.

Proponemos un aula de matemática basada en el diálogo y la crítica; caracterizada por la indagación en la que los estudiantes actúan cooperativamente con el docente en el proceso de investigación poniendo en acto:

la comunicación, el descubrimiento, el pensar en voz alta, el cuestionamiento, la reformulación de ideas, la negociación de significados, la evaluación de lo actuado. Pensamos en un aula de matemática que se permita cuestionar la autoridad intelectual de los manuales escolares presentada a través de las cualidades de la exactitud y lo incontrovertible de sus textos. Diseñamos un aula de matemática atravesada por los recursos tecnológicos para dialogar con los alumnos acerca de las ideas que operan «más allá de la pantalla» haciendo posible el uso de herramientas matematizadas sin que ello presuponga una comprensión profunda de la estructura matemática subyacente o incluso una conciencia de la gran complejidad matemática presente en la operación. Concebimos el aula de matemática como un lugar de encuentro entre quienes pueden operar en la superficie de la tecnología y quienes pueden construirla y reconstruirla.

LOS DOCENTES Y EL USO DE TIC

Consideramos que los docentes son productores de secuencias de enseñanza, algunas veces mediadas por Software de Geometría Dinámica (SGD) y gestores de esas situaciones en el aula para la producción de conocimiento matemático en los alumnos. Al respecto, nuestras últimas investigaciones (Fioriti, 2017) nos permiten afirmar que el uso de SGD y los contextos de trabajo colaboran en dar significado al conocimiento matemático, ampliando la posibilidad de inclusión de los estudiantes.

Las situaciones de enseñanza son situaciones problemáticas caracterizadas por la incertidumbre, el desorden y la indeterminación. Durante su desarrollo, los alumnos se muestran como diferentes unos de otros a partir de la posibilidad que les brindan de: elegir un propio camino de resolución; reflexionar sobre las elecciones que realizan para resolverlas y gozar de cierto grado de libertad en la construcción del conocimiento.

Estas situaciones son dinámicas y asumen la forma de sistemas complejos conformados por problemas cambiantes que interactúan entre sí. Sobre esta caracterización, proponemos dos desarrollos posibles para la inclusión de los alumnos al estudio de la matemática: la incorporación de un software como herramienta –por tratarse de un medio próximo a la

vida cotidiana– y el estudio de conocimientos matemáticos en vinculación con el mundo del trabajo por medio de situaciones contextualizadas.

A partir de la reflexión sobre las secuencias de enseñanza que circulan en las aulas donde se enseña matemática, se pueden analizar, diseñar y compartir dispositivos pedagógicos para colaborar en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de esta ciencia.

Los profesores que enseñan matemática poseen conocimientos técnicos suficientes que les permiten resolver con mayor eficiencia las actividades que destinan a sus alumnos. También poseen un conocimiento de tipo especializado –diferente del de sus alumnos y otros adultos– constituido por el conocimiento matemático y las habilidades que son propias de la profesión de enseñar. Este conocimiento especializado les permite a los docentes: conocer la naturaleza matemática de los errores que cometen los alumnos y reflexionar si alguna de las soluciones que ellos dan a las secuencias de actividades que se les proponen, podrían funcionar en general o no; distinguir, averiguar, valorar e interpretar la validez de las diversas y a veces inesperadas respuestas que pueden dar los alumnos; caracterizar el conocimiento de la trayectoria de un contenido matemático a lo largo de las diversas etapas educativas, así como las conexiones intra y extramatemáticas que ese conocimiento puede tener; predecir lo que a los alumnos les parecerá interesante, motivante, fácil, difícil, aburrido, o agobiante como elementos propios de la planificación de la situación de enseñanza que diseñan para el aprendizaje de los contenidos; identificar los conceptos previos pertinentes, las dificultades de aprendizaje y concepciones erróneas que traen los estudiantes acerca de un contenido matemático particular; seleccionar qué representaciones de los objetos matemáticos que se trabajarán en el aula son más apropiadas para enseñar un contenido específico, adecuando así diferentes métodos, procedimientos, recursos, artefactos para su enseñanza.

La reflexión sobre la enseñanza que favorezca el desarrollo del trabajo matemático del alumno debe interrogarse sobre este trabajo desde el punto de vista de la organización de la enseñanza por parte del profesor. Esto supone analizar la actuación del estudiante en el aula de matemática, el papel de las herramientas tecnológicas en la transformación de sus espacios de trabajo, el estudio del sentido del conocimiento mediado por

diferentes recursos, los aspectos sociales e institucionales que tensionan ese espacio (Kuzniak, 2011).

Cuando pensamos en la actividad matemática en el aula, representada genuinamente por la resolución de problemas, lo hacemos con relación a la elaboración de espacios de trabajo que permitan la implicación plena del alumno en la resolución y la del profesor en su guía y supervisión. Para ello es necesario tomar en cuenta: la concepción epistemológica que sobre la matemática tiene el profesor; la elección y organización de las secuencias de actividades propuestas a los alumnos; el análisis didáctico del conjunto de tareas desarrollado por los alumnos como forma de solución a esas secuencias y las justificaciones que realizan sobre las mismas. Esta concepción del aula, le permite al docente asumir que la matemática tiene lugar en un contexto social particular y es para las personas que se asumirán ciudadanos de esa sociedad y no de otra. Además, teniendo en cuenta que el saber matemática es estar capacitado para usarla, ha de ser capaz de hacer ver a sus estudiantes que esta es una materia práctica y útil que puede aplicarse a una gran variedad de problemas y fenómenos del mundo real y que estas aplicaciones van en aumento en muchas disciplinas y trabajos por lo que se ve obligado a no aislar su enseñanza de las otras disciplinas que conforman el diseño curricular. Deberá ser consciente de que es quien asume la toma de decisiones, y quien ha de diseñar, aplicar y evaluar el proceso de su enseñanza y el del aprendizaje de sus estudiantes y quien puede cambiar la forma en que la matemática debe enseñarse y aprenderse en las escuelas.

El rol reservado al docente es el de organizador de la interacción de cada alumno con el objeto del conocimiento, cuya tarea se concibe como una mediación para que toda la actividad que se lleve a cabo resulte significativa y estimule el potencial de desarrollo de cada uno de los estudiantes en un trabajo cooperativo de grupo, y entre estos y el mismo. Este ha de ser quien conciba y active el valor funcional del aprendizaje de la cultura para la vida cotidiana del alumno. De este modo, el docente ha de ser capaz de reproducir una tradición cultural pero también de generar contradicciones y promover alternativas; de facilitar a los estudiantes la integración de todas las ofertas de formación internas y externas al aula; de diseñar y organizar trabajos disci-

plinares e interdisciplinarios, de colaborar con el mundo exterior a la escuela, haciendo de la experiencia educativa una experiencia individual y, a la vez, socializadora.

Así, el docente es el profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y planificarla, de dar respuesta a una sociedad cambiante, y de combinar la idea de una enseñanza para todos con el reconocimiento de las diferencias individuales, de modo que se superen las desigualdades, pero se fomente, al mismo tiempo, la diversidad latente en los estudiantes.

Estamos describiendo a un docente que se muestra con autonomía profesional y responsable ante todos los miembros de la comunidad interesados en la educación; que puede responder a preguntas sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar porque puede valorar y elegir, de entre la diversidad de alternativas pedagógicas que conoce, aquella que le parezca más adecuada a la realidad de su escuela y de su aula. La meta de este docente será desarrollar las capacidades matemáticas en todos los estudiantes, lo que significa desarrollar la capacidad para explorar, conjeturar y razonar lógicamente, resolver problemas no rutinarios, comunicarse sobre y a través de la matemática y conectar ideas matemáticas entre sí y entre la matemática y otras actividades intelectuales. Este potencial matemático también incluye el desarrollo de la autoconfianza y disposición para buscar, evaluar y usar información cuantitativa y espacial para resolver problemas y tomar decisiones, así como la flexibilidad, perseverancia, interés, curiosidad y capacidad de invención.

El docente no es la autoridad indiscutible que está en posesión de las respuestas correctas. Estas deben ser buscadas, contrastadas y verificadas entre todos en el marco de la dinámica de una comunidad de aprendizaje. La búsqueda mecánica de solución a los problemas pedagógicos deberá sustituirse por la invención y resolución de problemas como situaciones abiertas, en donde no siempre toda la información está disponible –o hay más de la necesaria–, donde la solución no siempre existe o no es única y donde «el otro» aparece como una figura insoslayable para el aprendizaje colaborativo, que sin dejar de ser un acto eminentemente individual, se transforma en una actividad social en la que prevalece la discusión y el compartir ideas, sugerencias, propuestas.

HACIA UNA EDUCACIÓN MATEMÁTICA INCLUSIVA

En este trabajo asumimos que la presencia de las TIC en el aula y el uso de situaciones en contextos laborales se constituyen en un medio eficaz para crear comunidades de aprendizaje, construir un aula integradora, combatir actitudes discriminatorias negativas, lograr educación matemática para todos. Desarrollaremos nuestras ideas sobre el análisis didáctico de algunas situaciones que pusimos en práctica en distintos espacios de trabajo.

Suponemos que el rasgo más distintivo del conocimiento específico del profesor no está solo en lo que conoce sino en cómo lo utiliza en la gestión de la enseñanza de la matemática. En esta sección ahondaremos en la generación de este conocimiento cuando el recurso utilizado en la enseñanza es las TIC tomando en cuenta que en el aula se tiene que: proponer problemas que no impliquen la memorización de rutinas; adaptar las posibilidades del software seleccionado para mantener la coherencia con la concepción epistemológica que se tiene de los contenidos a desarrollar así como a la fundamentación didáctica de las secuencias de actividades; gestionar el proceso de enseñanza de la matemática propiciando la aparición de distintos modelos de aprendizaje.

La actividad generada por los docentes en el aula debe necesariamente situarse en contextos sociales para que las actividades en las que los alumnos utilizan los contenidos en sus respectivas comunidades y la forma en las que esas prácticas impactan en las actividades diseñadas por los docentes en el aula connoten un impacto social. Es importante que el docente asuma que reflexionar sobre su práctica de enseñanza supone la necesidad de análisis en el software que elige de: qué visión de la matemática desarrolla el autor; qué creencias tienen los desarrolladores del software respecto de la matemática y que toman cuerpo en las botoneras, las ventanas desplegadas, el tipo de pantalla que usan... entre otros detalles de funcionamiento; qué forma adquiere la presentación de los contenidos que trabaja, qué tipo de representaciones utiliza, cómo se aprovecha el dinamismo; qué tipo de ayuda se genera desde el software para los alumnos y los docentes cuando se transforman en usuarios del mismo; qué autoridad se autoimpone el software en tanto legitimador de los contenidos que deben desarrollarse en las soluciones.

Frente a un determinado software que elija o seleccione de un listado de disponibles, el docente puede: buscar errores conceptuales y avisar a los alumnos de su presencia para diseñar proyectos de búsqueda y solución por ellos mismos ideados; evaluar el nivel taxonómico de las herramientas y situaciones que las mismas pueden resolver; hacer explícitas las preguntas conceptuales que justifican los contenidos; plantear conflictos cognitivos.

Asimismo, el alumno puede ser invitado a: explicitar las condiciones de validez de razonamientos, demostraciones, definiciones; generar y clasificar preguntas; imaginar formas de probar lo que se afirma en la imagen que devuelve la pantalla; suponer que no se cumplen los teoremas que sustentan las definiciones y probar qué sucedería a partir de tal posibilidad; buscar la red conceptual en la que cada concepto desarrollado puede insertarse, comparando con otras que produzcan otros compañeros; identificar la estructura retórica, si la hay, de la respuesta hallada.

Si se toma un SGD para trabajar en el aula, se acepta una gramática social, una trama de significados relativos a contextos históricos particulares que sus diseñadores ponen en comunicación con los usuarios. En este espacio de trabajo matemático, la meta del docente que enseña a través de TIC debería ser la de ayudar a la mayoría de los alumnos a entender los conceptos y a motivarlos para que, a partir de lo aprendido en las aulas, se entusiasmen por buscar mayor información y puedan transferirla a los contextos donde desarrollan su accionar cotidiano. De esta forma propiciarán en sus alumnos la idea de que la matemática forma parte de un mundo sensible, estéticamente impactante e intelectualmente desafiante que cobra fuerza en la mayor parte de las actividades que desarrollan en y fuera de las aulas.

Si elegimos como recurso GeoGebra (software de licencia libre), se invita a los docentes a diseñar las maneras en las que determinarán sus intervenciones en el aula donde los contenidos se vean mediatizados por las secuencias armadas con este soporte: las representaciones de los objetos geométricos a estudiar se caracterizan por su dinamismo dado que –a diferencia de los que se presentaban en lápiz y papel– se los puede arrastrar y deformar en la pantalla, conservando las propiedades geométricas que caracterizaron su protocolo de construcción.

DOS SECUENCIAS DE TRABAJO ANALIZADAS PARA TENSIONAR LAS IDEAS SOBRE INTEGRACIÓN ESCOLAR

A continuación analizaremos dos secuencias de trabajo para el aula de la escuela secundaria que, a nuestro criterio, tensionan las ideas que desarrollamos sobre integración (Figura 1).

El aula es concebida como un taller donde alumnos y docentes dotan de sentido a la actividad propuesta cuando asumen una actitud proactiva para su solución. Así, la primera decisión a tomar para resolver el problema como productores es, usando GeoGebra como recurso, construir en la pantalla las representaciones que pueden aceptarse como modelo de las dos condiciones que el problema plantea: a) la distancia del tanque a la casa principal debe ser de 500 metros y b) el tanque debe estar a igual distancia de la casa de los caseros y del galpón. Para ello habrá que usar escalas y dar nombres a los puntos que representan a cada uno de los elementos nombrados (Figura 2).

Esto supone establecer cuáles son los pasos de la construcción que deben darse; qué herramientas disponibles del software utilizar, qué condiciones ocultas a la vista se están dando por ciertas al entender la lógica del software: todas estas, actividades que requieren de justificación (la circunferencia tiene un centro y un radio dado; el segmento puede tener cualquier longitud pero la recta que se pide solo puede ser su mediatriz; aunque no se vea el sistema de ejes, el software asume la lógica del sistema de referencia ortogonal con el que trabaja...).

El conflicto cognitivo para el que resuelve se establece al pedir que las dos condiciones se cumplan simultáneamente. Esto determina que la pantalla original debe dar lugar a una en la que ambos modelos den paso a uno solo del que se puedan extraer algunas conclusiones. La pantalla puede arrojar distintas figuras de análisis, en función del dinamismo que adquiere alguno de los puntos o de sus figuras. Si, por ejemplo, movemos el segmento CaG, una posible figura de análisis se da en Figura 3.

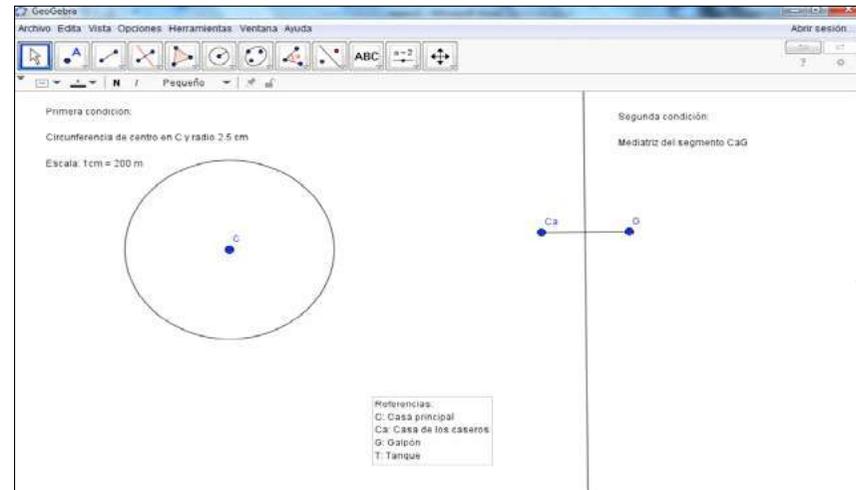
El intercambio de ideas, la discusión, las argumentaciones basadas en propiedades surgen cuando se pide reflexionar sobre las respuestas a estas preguntas: ¿cumple lo obtenido con el modelo que se está buscando?, ¿y si la figura que se mueve es otra y se obtiene esta pantalla? (Figura 4).

Figura 1. Primera actividad de la guía de trabajo para el alumno.

El lugar geométrico desde una situación en contexto de la vida real

En un campo se quiere instalar un tanque de agua para abastecer a la casa principal, a la de los caseros y a un galpón de trabajo. Conviene que el tanque esté lo más cerca posible de la casa principal pero, por la frondosa arboleda que está a su alrededor y que no se quiere tocar, solo puede instalarse a 500 metros de la misma. La idea, además, es que el tanque quede equidistante de la casa de los caseros y del galpón de trabajo. ¿Cuál es el modelo que se puede utilizar para tomar la decisión respecto de la construcción?

Figura 2. Posible intento de respuesta.



La percepción de la figura puede hacer cambiar la respuesta por parte del alumno. El dinamismo del punto que se desplaza por la pantalla y la aparición de otras, muchas, infinitas figuras, puede hacer cambiar la respuesta, aunque los argumentos lógicos que permitieron hallarla siguen siendo válidos y las conclusiones verdaderas: la circunferencia de centro

Figura 3. Estudio dinámico de la figura (caso 1).

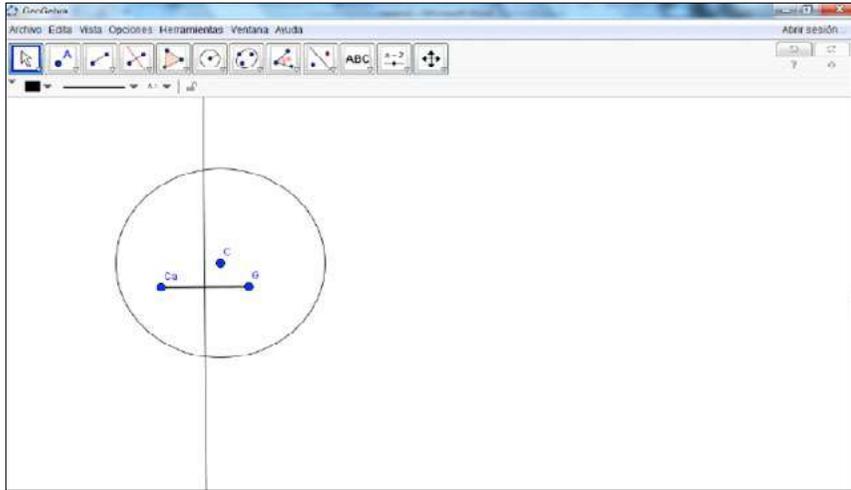
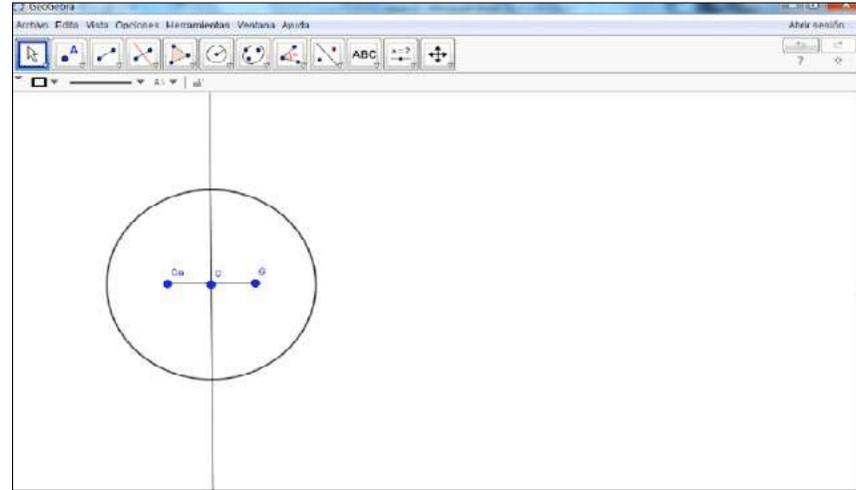


Figura 4. Estudio dinámico de la figura (caso 2).

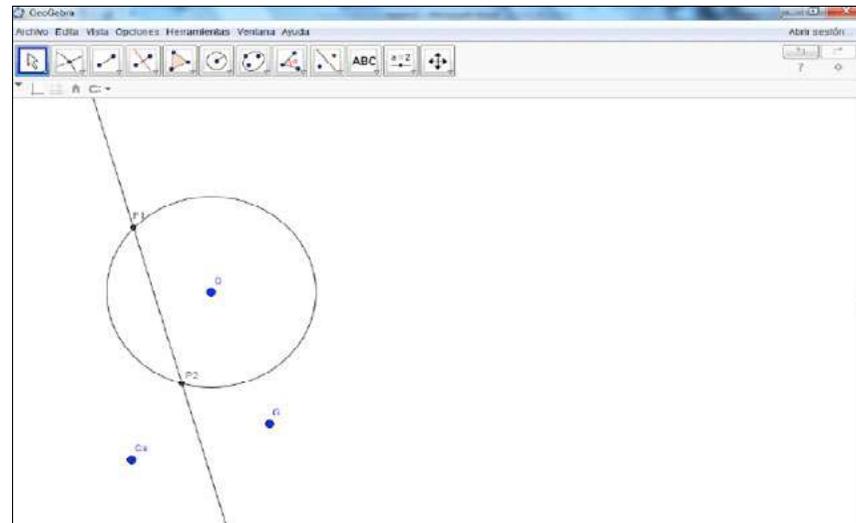


en C y radio 5 centímetros es el lugar geométrico de los puntos que modelizan la primera de las condiciones del problema y, la mediatriz del segmento CaG, es el lugar geométrico de los puntos que lo hacen con la segunda de las condiciones. La figura de análisis se convierte en objeto de conocimiento y sus atributos, elementos componentes de afirmaciones irrefutables: esta figura ya no es suficiente para resolver el problema en tanto la pantalla muta al plano de la argumentación y es solo en el dominio de las propiedades que definen el lugar geométrico, donde la respuesta puede ser hallada.

El estudio de estas respuestas lleva a la construcción del modelo que cumple con las dos condiciones, que es aquel que muestra la intersección de ambos lugares geométricos y requiere de otra decisión: ¿cuál de los dos puntos de intersección P_1 y P_2 es el que se tomará como el punto T (ubicación del tanque)? ¿Es necesario tomar esta decisión? ¿Lo pide el enunciado de la situación que dio origen a este estudio? (Figura 5).

Nuestro interés en interpelar el uso del recurso radica en reflexionar cómo se puede, en una situación de aula, gestionar la construcción de un

Figura 5. Estudio dinámico de la figura (caso 3).



saber geométrico por parte de todos los alumnos, respetando sus tiempos y sus acercamientos cognitivos respecto del objeto de estudio. Intentamos incorporar a ese conocimiento específico estrategias de desarrollo de las cualidades del trabajo matemático de los alumnos cuando estudian y resuelven situaciones referidas a la geometría tales como: diseñar modelos; emplear metáforas para comunicar hallazgos; organizar explicaciones e informes para comunicar descubrimientos y comprobaciones; diseñar estrategias para hallar soluciones justificando los pasos seguidos y la selección de los materiales elegidos para su concreción, así como los tiempos empleados; valorar su trabajo y el de sus compañeros; aceptar los errores y los mecanismos usados para su corrección; transferir lo aprendido a otros contextos de aprendizaje analizando: las ideas erróneas que se construyen a partir de las propias representaciones físicas de los objetos; el doble estatus de los objetos geométricos dado que el dibujo del objeto algunas veces es tomado como el objeto en sí mismo; la necesidad de una descripción discursiva que caracteriza al objeto para eliminar las ambigüedades inherentes a su representación (Figura 6).

Para resolver lo planteado, los alumnos deberán hacer uso de los datos que brinda la descripción de la situación. Algunos de ellos son caracterizadores del contexto en el que se desarrolla la actividad, y el que hace alusión a la relación entre la sección y la corriente máxima de corriente que soporta es el necesario para poder hallar una respuesta a la pregunta que se plantea. El conflicto cognitivo al que alude el problema es el de establecer una relación entre esas variables que, en una primera lectura, aparece como de tipo proporcional. El cuestionamiento acerca de este supuesto, la comprobación de esta conjetura, se acompaña de actividades para realizar en grupos como las que siguen, véase Figura 7.

La incorporación de un SGD como recurso para la búsqueda de la respuesta a la situación planteada hace que aparezcan varias posibles alternativas. La pregunta b.2 tensiona la idea de que de una tabla puede obtenerse solo un gráfico que la represente, y la pregunta b.4 refuerza la tensión cuando se cuestiona acerca de relaciones entre los datos. Para colaborar en esta investigación de relaciones se propone dialogar con los alumnos acerca de una nueva situación a resolver que se presenta complementaria de la que dio origen a los gráficos, enunciada en la Figura 8.

Figura 6. Situación planteada a los alumnos.

La expresión analítica de la Ley de Ohm como modelo matemático para la resolución de situaciones en el mundo del trabajo

Los cables conductores de electricidad empleados en los automóviles están contruidos, en general, por un alma compuesta de una serie de hilos de cobre electrolítico recocido recubierto por un aislante, generalmente plástico PVC o caucho. Estos materiales les proporcionan una gran flexibilidad permitiendo que los mismos se adapten a los contornos de la carrocería. De acuerdo con los distintos dispositivos a los que alimentan, la corriente eléctrica que circula por ellos será diferente, por lo cual la sección de estos cables (generalmente expresada en mm²) deberá ser mayor cuanto mayor sea la corriente que circula por ellos, para evitar así posibles recalentamientos y deterioros. Por ejemplo, un conductor de 2 mm² de sección, soporta una corriente máxima admisible de entre 12 y 20 Amperes. ¿Qué intensidad máxima de corriente estiman que podría circular por un cable de 8 mm² de sección? ¿Por qué?

La misma se puede resolver usando los gráficos como soporte, la tabla con nuevos datos o la relación entre las variables que se va conjeturando y verificando. A su vez, la continuidad del estudio puede conducir al análisis de la siguiente expresión:

$$I = \frac{\Delta v}{R}$$

Avanzar en el estudio de este objeto que modeliza una relación proporcional entre variables invita a la propuesta de resolución de otras situaciones relacionadas. Nos referimos a la inclusión en el aula de la situación expresada en la Figura 9.

El análisis de las respuestas conlleva el reconocimiento de varias formas de resolver la situación. Cada una de ellas tiene en común el uso del recurso tecnológico, pero todas aparecen diferentes en función de las herramientas del software elegidas para construir la respuesta; la manera de usar el dinamismo del software para visualizar las respuestas halladas... Todas esas respuestas tienen caminos diferentes de construcción y una única noción matemática que las vertebra: la idea de propor-

Figura 7. Situación planteada a los alumnos.

Comparen la estimación a la que llegaron como primera respuesta a la pregunta, con los datos de la siguiente tabla, en la que se indica la corriente eléctrica máxima admisible que puede circular por un conductor de cobre cubierto de PVC. ¿Cómo calificarían (adecuada/inadecuada) la estimación que hallaron? ¿Por qué?

Diámetro del hilo (mm)	Sección (mm ²)	Corriente máxima admisible (A)
1,0	0,78	6-9
1,2	1,13	7-13
1,4	1,5	8-16,3
1,6	2,0	12-20
2,7	5,72	25-36
3,4	9,07	30-46
4,3		43-62
6,0		65-83
7,5		100-110

a. En la tabla anterior se muestra como dato el diámetro del conductor (sin recubrimiento de PVC).

a.1 Transcriban la tabla en una pantalla de GeoGebra.

a.2 Ingresen los datos y transfórmenla en uno o varios gráficos, de acuerdo con las lecturas que de la misma pueden hacer.

a.3 Completen, si los necesitan, los valores que faltan de la segunda columna.

a.4 ¿Qué se puede decir, usando el o los gráficos hallados, respecto de la relación entre el diámetro y la sección; el diámetro y la corriente; la sección y la corriente?

cionalidad que da sentido a la expresión de la ley que se está estudiando. Presentar interrogantes como los que siguen (Figura 10) propicia que los alumnos escuchen recorridos de solución alternativos a los propios, y que institucionalicen un mismo concepto matemático:

Figura 8. Actividad complementaria para los alumnos.

Si se sabe que el cable que va desde la batería al motor de arranque debe tener una sección de entre 25 y 30 mm², ¿cuál es la corriente máxima admisible aproximada que pueden soportar?

Figura 9. Actividad de situación relacionada para los alumnos.

En un circuito de corriente continua que posee una resistencia eléctrica fija, se van colocando alternadamente diferentes baterías que entregan distintas tensiones cada una. Para cada una de las baterías se realiza la medición de la corriente eléctrica que circula por el circuito, obteniéndose los siguientes valores:

ΔV (Volts)	I (Amperes)
1,5	0,01
3	0,02
4,5	0,03
6	0,04
9	0,06

Para responder en grupo:

a) ¿Es posible conocer el valor de la resistencia a partir de los datos que ofrece la tabla?

b) ¿Cuánto valdría la intensidad si la tensión aplicada fuera de 12 volts?

c) ¿Para qué valor de tensión la intensidad de corriente que circule por el circuito será 0?

d) Utilizando los datos de la tabla y los obtenidos en los ítems anteriores, realicen una representación gráfica del fenómeno analizado, utilizando GeoGebra con pantalla de ejes y vista algebraica habilitada.

Cada grupo muestra su propio recorrido, su heterogeneidad en la toma de decisiones y diseños de estrategias: todos construyen la misma noción matemática que se aplica a la resolución de situaciones del mundo del trabajo, en este caso el de un técnico electrónico.

Figura 10. Actividad de cierre para los alumnos.

¿A qué conclusiones pueden llegar analizando el gráfico producido? ¿Cómo se puede mostrar, usando el gráfico, de qué manera se relacionan los datos de la tabla para hallar cualquier valor de resistencia que se necesite?

REFLEXIONES FINALES

En nuestra propuesta, los contenidos matemáticos a aprender aparecen mediados por problemas, para generar en los alumnos la necesidad de diseñar proyectos de solución y allí el SGD se constituye en una herramienta potente: deja de ser el protagonista de la argumentación para pasar a ser su sustento en tanto recurso, genera importantes variables en las condiciones a analizar que permiten barrerlas en menos tiempo y con mayor nivel de precisión

El uso de SGD genera en las aulas la aparición de diferentes formas de introducir la prueba como elemento insoslayable de las redes conceptuales que sustentan las secuencias de enseñanza. En este espacio escolar, los alumnos pueden probar a través de la investigación gráfica y dinámica, analizando el comportamiento de objetos geométricos y de las relaciones existentes entre ellos pudiendo comprender conceptos y procedimientos matemáticos, y sentir la necesidad de realizar justificaciones y pruebas más formales. Los SGD ayudan al docente a conducir el proceso de enseñanza poniendo de manifiesto contradicciones y a usarlos para que se produzca en los alumnos un acercamiento al proceso de demostración formal. De esta forma los acerca a explicar por qué un resultado es matemáticamente cierto; a comunicar y transmitir las relaciones y propiedades matemáticas usadas y descubiertas al manipular los objetos dinámicos; a desarrollar el pensamiento lógico y abstracto; a sistematizar, organizando los resultados en un sistema deductivo de axiomas y teoremas, y a descubrir y construir conocimiento matemático.

La gestión de clase asumida como el proceso de diseño, ejecución, evaluación y generalización de las estrategias de enseñanza desplegadas por el docente, trae a un primer plano un proceso de negociación entre los

intereses de los alumnos y los del docente. Los primeros se basan en la significatividad de los contenidos a desarrollar y en la naturalización en el uso de los SGD como nativos en un mundo tecnologizado, y en los segundos en la epistemología subyacente a los contenidos que se presentan. En esta negociación, el docente es el mediador natural entre los contenidos y los alumnos, y mientras aquel diseña y formula problemas, estos desarrollan estrategias de solución que en su conjunto determinan un proyecto de actividad en el aula.

En nuestra propuesta, la herramienta tecnológica es utilizada como un medio para: explorar de forma interactiva diferentes tipos de representaciones gráficas, generando un ambiente que provee un rango de herramientas para construir objetos geométricos con una variedad de objetos primitivos (puntos, segmentos, líneas, etc.); acompañar el guión de la clase pensada por el docente como un profesional de la enseñanza de la matemática; explorar las relaciones que los alumnos establecen con el saber matemático: la aceptación, luego de las críticas, de la significación de los mismos; el estudio de la distancia entre los objetivos de la clase y las prácticas cotidianas donde los saberes estudiados son aplicados; localizar en el aula desempeños diferenciales de cada uno de los alumnos que los hacen únicos y diferentes respecto del aprendizaje y, por ende, incluidos en la actividad de la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, D. *et al.*
2008 «Content Knowledge for Teaching: What Makes it Special?», en *Journal of Teacher Education*, vol. 59, n° 5, pp. 389-407.
- Centro de Estudios de Didácticas Específicas (CEDE)
2015 «¿Vade retro lápiz y papel? Estrategias para el uso de Software de Geometría Dinámica en el aula de matemática», Buenos Aires. Mimeo.
- Ferragina, R. (ed.)
2014 *GeoGebra entra al aula de matemática*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Fioriti, G. (comp.)

2017 *Recursos tecnológicos para la enseñanza de matemática*, Miño y Dávila-
Unsam Edita, Buenos Aires.

Fourez, G.

2008 *Cómo se elabora el conocimiento*, Narcea, Madrid.

Kuzniak, A.

2011 «L'espace de travail mathématique et ses genèses», en *Annales de didac-
tique et des sciences cognitives*, Strasbourg, vol. 16, pp. 9-24.

Kuzniak, A. y Richard, P.

2014 «Espacios de trabajo matemático. Puntos de vista y perspectivas», en
Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa,
México, vol. 17, n° 4-I; pp. 5-15.

Skovsmose, O.

1999 *Hacia una filosofía de la Educación Matemática Crítica*, Una empresa
docente, Bogotá.

Trouche, L.

2004 «Managing the Complexity of Human/Machine Interactions in Com-
puterized Learning Environments: Guiding Students' Command Pro-
cess Through Instrumental Orchestrations», en *International Journal
of Computers for Mathematical Learning*, vol. 9, n° 3, pp. 281-307.

Villella, J.

2008 *Didáctica de la Matemática. Diálogos entre profesionales de la ense-
ñanza*, Baudino Ediciones, Buenos Aires.

Agradecimientos

Los autores agradecen al Mg. Leonardo Lupinacci y la Esp. Victoria Güerci los aportes y sugerencias dadas para el análisis de la situación referida al mundo laboral, que ellos diseñaran para trabajar en las aulas de formación docente.

EXPERIENCIAS EN DIDÁCTICA PROFESIONAL Y APORTES A LA PROBLEMÁTICA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Carolina Scavino, José Castorina, Rafael Del Campo, Elisabeth Muñoz de Corrales, Ana Pereyra, Patricia Sadovsky y Virginia Verdugo

INTRODUCCIÓN

En el marco de la programación científica 2016-2017 de la Universidad Pedagógica Nacional (Unipe), hemos llevado adelante una investigación titulada «Análisis de las prácticas en el desarrollo profesional docente». Se trata de un estudio que se inscribe en la perspectiva de la didáctica profesional, orientado al análisis del trabajo docente con vistas a la formación.

La didáctica profesional concibe que las situaciones de trabajo pueden, bajo ciertas condiciones, constituirse en objeto de análisis por parte de los propios docentes para dar lugar a procesos reflexivos que ayuden a comprender el trabajo y, en consecuencia, a transformar la formación del profesional (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006). Desde nuestro punto de vista, estos procesos reflexivos permiten abordar una dimensión central en el análisis de las prácticas, que es la relación del docente y los alumnos con los conocimientos y lo que hacen con ellos. A partir de estos supuestos se desprenden algunos interrogantes: ¿a qué reflexiones da lugar el análisis de las prácticas desde este enfoque?, ¿sobre qué asuntos despliegan los docentes su argumentación cuando les proponemos dialogar con ellos sobre estos temas a partir del análisis de las situaciones de trabajo?

La didáctica profesional, con el objetivo de promover la reflexión docente, confronta y promueve la coexplicitación de diversas temáticas que las situaciones de trabajo permiten desplegar (Vinatier, 2010). El diálogo se realiza sobre la base de tramos de las clases –situaciones profesionales–, que han sido registrados en video y seleccionados por el equipo de investigación y/o los docentes involucrados, para dar lugar a un intercambio entre investigadores y docente que conduzca a fundamentar, revisar o precisar las opciones de enseñanza que se han realizado. Estas situaciones son episodios de trabajo que caracterizan a la actividad profesional por los fines, objetos a transformar, condiciones de realización, pero también comportan un carácter activo al presentar una novedad, algo que permite desplegar el actuar profesional en situación y repensarlo a partir de allí (Mayen, 2012).

Este trabajo presenta una experiencia de diálogo y reflexión en torno a las cuestiones de la práctica profesional docente desde la didáctica profesional, con una docente de nivel primario de 2º año en el área de Prácticas del Lenguaje (en adelante PDL).

1. LA DIDÁCTICA PROFESIONAL Y EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE: LA INCLUSIÓN EDUCATIVA COMO EMERGENTE

La didáctica profesional considera que una actividad fundamental de los docentes es llevar a los alumnos de un registro pragmático hacia un registro epistémico, donde el alumno movilice el saber adecuado.

Pastré, Mayen y Vergnaud advierten que «el éxito (en la tarea) no es el verdadero criterio, solo el saber permite estar seguros de que la respuesta dada es la correcta» (2006: 64). Por ejemplo, cuando alumnos con gran dificultad en la lectura son confrontados con un breve texto y encuentran todo tipo de recursos para desentrañar el sentido del mismo, sin hacer un ejercicio de lectura propiamente dicho, el éxito (registro pragmático) no es indicio para el aprendizaje sino más bien el dominio que de este haga el alumno (registro epistémico), lo que indica el nivel de logro y «el papel del docente es hacer salir al alumno de esa astucia, asegurándoles que ellos también pueden leer aunque ello sea más difícil» (*ibidem*).

Planteado en estos términos, las decisiones que el docente toma en las situaciones didácticas se tornan claves para comprender el devenir de los aprendizajes de los estudiantes. Terigi señala que además de los casos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes que actualmente no ingresan a la escuela, o ingresan y no permanecen, hay otros que permanecen pero de tal manera que no aprenden según los ritmos y formas establecidas por la escuela. Es el caso de los alumnos que «acceden a contenidos de baja relevancia y ven comprometida su trayectoria escolar posterior debido a los condicionamientos que ello produce sobre sus aprendizajes ulteriores» (Terigi, 2014: 78).

Se plantea, entonces, la cuestión del tratamiento de los contenidos ¿Qué ensayos realizan los docentes para adecuar su trabajo en las aulas con alumnos que tienen trayectorias escolares diversas? ¿Cómo logran darles voz y hacerlos participar de manera productiva en sus interacciones con el conocimiento? ¿Qué indicadores van construyendo para analizar los avances de los alumnos?

Una hipótesis de la didáctica profesional (en adelante DP) es que la reflexión del docente sobre las tareas que propone y el modo en que sus

alumnos las realizan, constituye un medio de hacer visible su complejidad y permite elaborar estrategias de acción que favorezcan el cambio de registro de los alumnos, es decir promover el pasaje del registro pragmático al registro epistémico, que no es simple ni sin dificultades. En esta línea, es posible concebir que la relación entre el docente y el alumno está mediada por un objeto que se puede denominar «objeto híbrido», en el sentido de que contiene los saberes formalizados que el docente espera enseñar, los conocimientos contextualizados que movilizan los alumnos en las tareas que se les proponen y las vinculaciones entre estos saberes y el conocimiento (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006). Desde esta perspectiva, es clave la interpretación que el docente hace de los recursos que puso en juego para promover los aprendizajes, ya que a partir de allí regulará su actividad. Por ejemplo, si el maestro detectara que la tarea propuesta está fuera del alcance de una buena parte de sus alumnos, podría transformar el problema contenido en la tarea, ya que esta relación no está fijada de una vez para siempre y podría cambiar el enunciado o la manera de presentar los datos o bien transformar el problema, manteniendo la misma tarea.

En este marco, hemos entablado un diálogo con la docente mencionada con el propósito de intercambiar sobre el modo en que ha desarrollado la actividad, los sentidos que allí operaban y orientaban su accionar, para finalmente comparar las decisiones tomadas con otras que también podrían haber constituido respuestas posibles de acuerdo con sus propósitos. En ese diálogo, la docente puso de manifiesto una constante preocupación en torno a la problemática de la inclusión al esperar que todos sus alumnos alcancen los aprendizajes que ha establecido en su planificación.

Este emergente advierte sobre un aspecto importante del dispositivo de análisis de la DP: la posición del investigador respecto de la palabra del docente. Se trata de integrar las preocupaciones docentes en el diálogo establecido, aunque se refieran a temas que no fueron inicialmente previstos en el diseño del dispositivo de autoconfrontación, de este modo las temáticas que se abordan en este dispositivo no pueden estar predeterminadas si se le atribuye al docente un rol activo en el análisis de su propia práctica (Yvon y Clot, 2004).

De este modo, entendemos que el dispositivo se constituye en un espacio en el que es posible que el propio docente tematice preocupaciones

que atraviesan su práctica y que, de manera explícita o implícita, pone de manifiesto en su accionar a raíz de la enseñanza de contenidos específicos. Tal sería el caso de las adquisiciones por parte de los alumnos que el docente considera imprescindibles para entender que ha cumplido con su responsabilidad social de enseñar. Para ello es preciso asumir que el diálogo reflexivo con los docentes debería integrar al análisis de la situación profesional, aquellas preocupaciones de los docentes vinculadas a la relación de los alumnos con el conocimiento y que condicionan la escena de una clase. Por ejemplo, examinar de manera crítica y conjunta como problema de enseñanza la ajenedad de los alumnos en torno al saber en el juego de la clase constituye un núcleo duro del trabajo docente que la DP no puede ignorar.

Más aún, hacemos la hipótesis de que al tomar como objeto de análisis sus propias intervenciones con relación a esos alumnos, los docentes tienen la posibilidad de profundizar sus estrategias de inclusión pedagógica, insertándose ellos mismos en un proceso de producción intelectual que favorece una posición de autonomía con relación al conocimiento, tanto de ellos como de los alumnos.

Finalmente, y por el recorrido realizado en nuestro proyecto de investigación, nos interrogamos sobre la potencialidad de diversos dispositivos inspirados en la didáctica profesional para promover la reflexividad de los docentes en torno a las cuestiones de la inclusión educativa.

2. LA ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTACIÓN: UN MODO DE DIÁLOGO PARA REFLEXIONAR SOBRE LA PRÁCTICA

La entrevista de autoconfrontación es una de las estrategias propuestas por la DP para entablar un diálogo con los docentes a partir de un análisis en diferido de la actividad. Se la concibe como una estrategia que posibilita la reflexión sobre la práctica y genera condiciones para que los docentes puedan profundizar en la comprensión de su propio trabajo.

Su objetivo es reintroducir a los actores en la situación a partir de las «huellas de la actividad», que constituyen rastros a partir de los cuales es posible reconstruir la actividad ya acontecida y reelaborarla (Cahour y Li-

coppe, 2010; Vinatier, 2010). Así, es uno de los medios a través de los cuales la DP busca acceder a la conceptualización de la actividad por parte del docente. La huella, sostiene Baroth (2012), no es huella sino en su compuesto «huella para» la actividad de búsqueda y es recurriendo a estas huellas de la actividad docente que se plantea una instancia de diálogo posterior a la actividad con la posibilidad de explicitar o coexplicitar las decisiones que el docente ha tomado en la acción y las razones que la han orientado.

El trabajo intelectual a partir de la huellas de la actividad revaloriza al docente como un actor con autoridad para hablar sobre su experiencia profesional y al confrontarlo a sus rastros desencadena un proceso de construcción de conocimiento sobre y para la acción (Cahour y Licoppe, 2010; Moscato, 2016).

Uno de los objetivos de la entrevista de autoconfrontación es dilucidar las razones por las cuales un docente hace lo que hace en el salón de clases, discernimiento que se desarrolla en un espacio intersubjetivo (entrevistado-entrevistador) creado para tal diálogo, donde lo que se busca es explicitar las condiciones de posibilidad del análisis colaborativo y evidenciar esto en la interacción establecida.

Hay una corresponsabilidad en la manera en que se desarrolla el trabajo analítico en el decurso de la experiencia, en el modo de comprometer a un profesional en el estudio de su actividad. Desde este punto de vista, el investigador es parte interesada de la conceptualización que se busca y, por ende, de los esfuerzos por conceptualizar que realizan los docentes. Hay una interdependencia de los interlocutores (investigadores y docentes) sobre la reconfiguración conceptual de la sesión, lo que supone superar desacuerdos, aclaraciones de malentendidos, ajustes progresivos, discusiones, etcétera.

3. DIÁLOGOS CON UNA DOCENTE DE NIVEL PRIMARIO: UNA EXPERIENCIA DESDE LA DIDÁCTICA PROFESIONAL

A continuación presentamos una selección y análisis de los diálogos suscitados en el marco del dispositivo implementado desde la perspectiva de la DP.

Hemos trabajado con una docente de PDL de nivel primario de una escuela de gestión pública de la zona sur del conurbano bonaerense. Al momento de la entrevista, la docente tenía 37 años y estaba titulada (profesor en Educación General Básica I y II), con una antigüedad de cuatro años en la docencia y dos en la escuela donde se la contactó. Manifestó su interés voluntario de participar de la experiencia. En ese momento estaba trabajando con 2º año y el año anterior había trabajado en 1º año con el mismo grupo de alumnos.

Para participar en el análisis de su práctica, la docente seleccionó voluntariamente una secuencia didáctica de siete clases referida a cuentos de piratas. La secuencia contemplaba en una primera parte la lectura y el análisis de una serie de cuentos seleccionados por la maestra y, en una segunda etapa, la escritura colectiva de un cuento creado por los alumnos que luego leerían a sus compañeros de 1º año.

La docente enmarcó la secuencia en un propósito más general: que sus alumnos lean y escriban por sí mismos en diversas situaciones y que dialoguen para resolver conflictos de escritura.

En la entrevista inicial comentó que con este trabajo ella se proponía «que [sus alumnos] se alfabeticen, aprendan a leer y escribir, que puedan ser ciudadanos críticos [elaborar opiniones] que comenten entre ellos, se respeten. Incentivar con esto a la lectura de algunos que no se engancharon con los otros temas [vistos]» (entrevista inicial docente PDL, 2016). En ese momento, reconoce que en el grupo unos cuantos alumnos están alfabetizados con diferentes logros en la escritura, mientras que otros no lograron aún alfabetizarse.

De las siete clases que constituían la secuencia, cuatro estuvieron dedicadas a la lectura de cuentos de piratas, un cuento por clase. El esquema de estas clases se repitió casi de manera idéntica, se iniciaban con un trabajo oral que consistía en: a) la lectura oral del cuento por parte de la docente, b) una suerte de relectura del cuento a través de las imágenes que la docente iba mostrando a los alumnos mientras pasaba por los bancos, c) un intercambio dialogado que permitía la reconstrucción del argumento del cuento por medio de preguntas orales formuladas por la maestra. Luego cada alumno trabajaba individualmente en un cuadro confeccionado por la docente y presentado en fotocopia,

donde los chicos iban escribiendo y completando la información que allí se solicitaba sobre el cuento leído, a saber: título de la obra, personaje principal, características, personajes que acompañan, escenario donde transcurre el relato, características y elementos o animales que acompañan.

En cada una de estas cuatro clases, los alumnos fueron completando con sus palabras la fila correspondiente al cuento leído. Lo hacían individualmente, cada uno en su hoja, al tiempo que por turnos algunos chicos iban pasando al pizarrón a completar el mismo cuadro hecho por la maestra en un afiche. Todo lo que se escribía era comentado, discutido, acordado. La docente pasaba por las mesas a supervisar el trabajo de los chicos, discutía con ellos acerca de cómo se escribía tal o cual palabra y los ayudaba; también los chicos se ayudaban entre sí. Esta dinámica de trabajo se repitió a lo largo de las clases dedicadas a la lectura de los cuatro cuentos, luego le siguió una clase donde los niños trabajaron sobre una «galería de personajes» con el objetivo de preparar los insumos para la redacción del cuento final, que sería escrito en la última clase de la secuencia.

Las clases terminaron muy cerca del cierre del ciclo lectivo, motivo por el cual como equipo de investigación nos propusimos conversar con la docente a fin de año de modo muy general, para tener un registro/impresión de cómo le había resultado a ella la actividad y si tenía algo particular para observar de las clases videograbadas. Nuestra intención era trabajar con lo recogido en ese intercambio y organizar la entrevista de autoconfrontación para el año siguiente.

En ese contexto, ella nos señala que algunos aspectos de la propuesta no resultaron satisfactorios o algunas consignas de trabajo no resultaron lo que esperaba. También nos brinda una opinión sobre la implementación de toda la secuencia.

A continuación, se presentan algunos fragmentos significativos de lo expresado por la docente en diciembre del 2016:

- *Sobre cosas que no salieron:* «El último momento fue “a remo”, la última clase... porque bueno, ahí te das cuenta que hay nenes que ayudan a otros y nos ayudan a los docentes porque costó sacar el

cuento, tal vez faltó tiempo para eso, porque... fue mucho la propuesta de escribir un cuento en un solo día, para una sola clase, pero bueno, también los tiempos eran cortos porque [los chicos] ya querían cerrar... era para dos clases el cierre. Primero elegir qué lugares, qué personajes, y otro día sí, escribir el cuento. Por ahí presioné mucho en eso...».

- *Sobre las consignas de trabajo:* «Es la primera vez que trabajo sobre galería de personajes. Quizás se tornan muy repetitivas las clases, siempre leemos los cuentos... buscamos los personajes... Por ahí haría otras actividades para el mismo cuento... Galería de personajes y otras cosas más trabajaría... Pero bueno, el tiempo era acotado, cuatro libros... Da para trabajar cosas más lindas, descripción del personaje, no solo el cuadro que hacíamos de escritura o cambiar el final de alguno de esos cuentos. Había cosas lindas para trabajar con piratas, para hacer la galería era este tipo de actividades, no era para hacerlo en un mes».
- *Sobre la secuencia didáctica propuesta:* «Salió bien, el objetivo está cumplido y empezaron a escribir neños que no escribían y su presencia colaboró. Me sorprendió [nombre de una alumna] que terminó ayudando a [nombre de otra alumna]... Pero hay otras cosas que se podrían haber trabajado».

En este breve intercambio podemos notar que la docente nos presenta una mirada crítica sobre la secuencia, sobre el modo en que distribuyó los tiempos y sobre la reiteración de las consignas de trabajo. Pareciera que el haberse «atado» al guión planificado le impidió realizar propuestas que, desde su punto de vista, hubieran sido más satisfactorias. Nótese, de todos modos, que el criterio que utiliza para evaluar globalmente la secuencia refiere a los avances de los niños en escritura, un objetivo que se juega transversalmente en las prácticas del lenguaje, que excede esta secuencia particular y que resulta central de cara a la inclusión educativa. En otros términos, aunque ella piensa que podría haber tomado otras decisiones con relación al tema «cuentos», se muestra conforme con relación al tema «escritura» que es el que finalmente define para evaluar el trabajo.

Luego del intercambio acontecido en diciembre de 2016, analizamos el material fílmico y organizamos la entrevista de autoconfrontación para ser realizada en el primer semestre de 2017. Para la entrevista de autoconfrontación, nuestro eje sería retomar, por un lado, la dificultad planteada en torno al uso del cuadro y la reiteración de las clases cuando se trabajaba con los cuentos y, por otro, conversar sobre el cierre de la secuencia donde plantea que la última clase «fue a remo» (Fotos 1 y 2).

Iniciamos el diálogo con la docente en junio de 2017. Organizamos la entrevista en dos momentos en una misma semana, debido a la disponibilidad horaria de la docente que contaba con 45 minutos para cada encuentro. Asumiendo que era un tiempo acotado, se le propuso realizar dos encuentros en una semana, lo cual permitió reflexionar y retomar lo conversado en una segunda instancia próxima centrándonos en las ideas abordadas en la primera.

En este marco, en el primer encuentro se le propuso a la docente conversar sobre el «cuadro» como instrumento mediador de la escritura de los niños. En la conversación sostenida con ella, se sucedieron una serie de intercambios que dieron lugar a que la docente planteara un aspecto de relevancia de su trabajo más allá del tratamiento del contenido: *lograr que todos sus alumnos progresen en su proceso de alfabetización.*

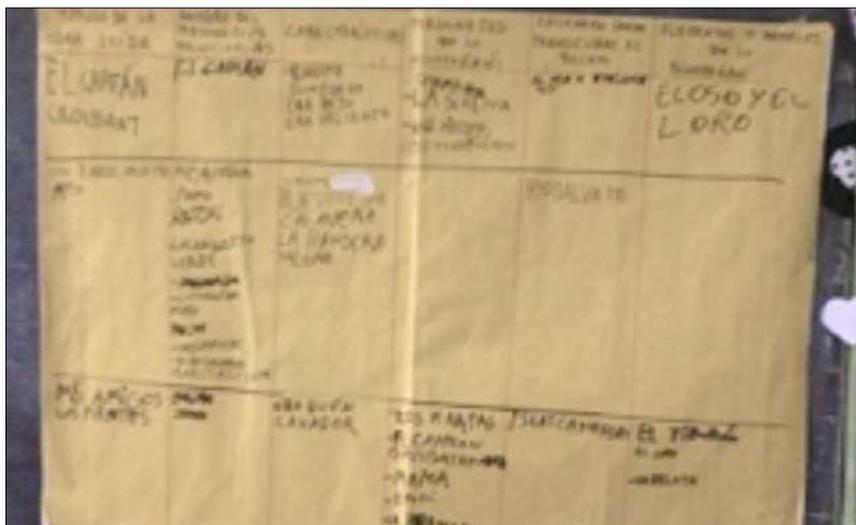
La conversación comienza por el análisis de la secuencia filmada pero, a poco de andar, la docente introduce temas vinculados al posicionamiento de ella y otros docentes respecto de los procesos de alfabetización.

A continuación se ilustra, a través de cuatro episodios, cómo la docente plantea un tema que excede el análisis de la situación profesional propuesta y tematiza su propia práctica en torno a la inclusión educativa:

Episodio 1

Mientras la docente está mirando la videograbación sobre una situación de trabajo con un alumno, la entrevistadora le pregunta si este año tiene a ese mismo grupo y ella dice que no, luego agrega que «la docente que este año está con los chicos ha dicho que “estaban muy flojos”» y comenta: «yo no notaba eso en el grupo...».

Foto 1. Imagen del cuadro trabajado en clase donde se sistematiza la información de los cuentos leídos (trabajo de escritura colectiva).



Fuente: Documentos recogidos durante el trabajo de campo (período agosto-noviembre), año 2016.

Foto 2. Imagen de una de las producciones parciales de uno de los alumnos (trabajo de escritura individual).



Fuente: Documentos recogidos durante el trabajo de campo (período agosto-noviembre), año 2016.

Entrevistadora: Es una maestra que ya estaba en la escuela o que es nueva...

Docente: Sí, sí... Que no están alfabetizados como quince nenes [reflexiva y con cierto pesar] pero igual... yo no los noté así...

Entrevistadora: Vos tenías otro registro...

Docente: Sí, por ahí más flojo [menciona el nombre de tres alumnos] pero el resto ya iba... pero bueno... no sé... [se le pregunta si es un comentario que le hicieron a ella y comenta que fue en la dirección y ella reconoce que por suerte los directivos no creen eso]... por suerte no lo creen, porque vieron resultados, pruebas de ellos, se tomaron tres evaluaciones el año pasado.

Entrevistadora: Quizás tiene que ver con la concepción que tiene esa docente de cuando estás alfabetizado y cuando no...

Docente: Sí... puede ser... pero a veces.... Porque te digo que ellos salieron escribiendo... quizás escriben más estos nenes que lo que te escriben los de 6° hoy... pero es lo que te toca y tenés que trabajar, no sirve que te tiren palos en la rueda... pero bueno... para mí estaban bastante bien...

Este fragmento no solo despliega un tema con relación a los compañeros de trabajo, sino también con relación a los criterios con los cuales uno puede juzgar que alguien domina eso que se propuso enseñar. Cuando la docente expresa «yo no los noté así...» está dando cuenta de su mirada sobre el grupo, de los logros que ha notado, a la vez que manifiesta su desacuerdo con la percepción de su colega; en ese contexto la evaluación aparece como el dato empírico que comprueba su impresión.

En este relato la pregunta en torno a cómo se construyen esos criterios y su validez está latente. La docente registra que «algunos están flojos pero otros no» y todos han pasado a 3^{er} grado. ¿Por qué surgen estas inconsistencias entre los criterios docentes? Pareciera que las evaluaciones, si bien son instrumentos formales que permiten dirimir diferencias, no constituyen un criterio consensuado sobre los niveles de logro de los alumnos al momento de pasar de un grado a otro y garantizar ciertas condiciones de escolarización.

Las dudas respecto del proceso de alfabetización de los niños ponen de manifiesto la necesidad de elaborar en forma compartida, en la institución, criterios más claros para analizar los avances en los aprendizajes de los alEn continuidad con este episodio, la maestra recuerda a continuación un intercambio con otra colega, también a propósito de los procesos de alfabetización.

Episodio 2

Docente: Mirá, yo los tuve en 1^{er} grado y decía... no saben escribir... que copien... Y leíamos o yo les leía y era todo copia y [nombra a otra docente de la escuela] me dijo «No, copia no, situaciones de escritura de 1^{er} grado...». Y yo le decía «Pero no saben escribir»... Y la colega me respondía «Y bueno, van a tener hipótesis... etcétera». Y bueno, desde septiembre, que la tuve de paralela a esta docente, empecé, pero bueno perdieron medio año ellos [...].

Entrevistadora: ¿Y cómo te viste en esa situación? Porque vos venías con la lógica de que estos pibes no saben y esta docente te dice hipótesis, etc...

Docente: Yo había leído todo... pero no me animaba porque creía que no iban a lograr nada... Era una crítica a mi práctica y comencé a ver que algunos ya escribían, que no eran copistas solamente... Y ahora estos chicos los tomé en 1^{er} grado desde el inicio y en situaciones de escritura [está haciendo referencia a su curso de 2017] y ahora hacen toma de nota y mirá... hoy me senté al lado de dos nenas que les re cuesta y ya están empezando a escribir.

En estos diálogos la docente advierte sobre la relevancia que cobran ciertos intercambios con colegas de la institución para ir construyendo su posicionamiento docente en torno al trabajo con la diversidad de alumnos en el salón de clases, específicamente en cuestiones vinculadas a la alfabetización.

A diferencia del episodio anterior en el que se manifiesta una divergencia con otra maestra, en este la docente recupera el intercambio con una colega que le ayuda a resignificar el sentido de la tarea de copia. En efecto, el haber comprendido que *copiar* conlleva una actividad intelectual de elaboración y puesta en juego de hipótesis y no se reduce a un acto sensorio-motriz como ella inicialmente pensaba.

Nuestra docente comenta que ella «no se animaba» a que sus alumnos escribieran porque no creía que lo pudieran lograr y su colega, de algún modo, le propone no mirar el resultado sino el proceso, la aproximación al saber más que la búsqueda de una evidencia certera de su dominio. Dicho en otros términos, le propone que haga participar a los alumnos en el juego del saber sobre las formas de escritura y que no los deje afuera.

Este relato, recuperado en el marco de la autoconfrontación, termina dando cuenta de un cambio de la docente en torno al saber y el modo en que regula su actividad en la clase y las maneras de resignificar el sentido de las tareas que propone. Ella dice: «Ahora estos chicos los tomé en 1^{er} grado desde el inicio y... [propuse] situaciones de escritura y ahora hacen toma de nota y mirá... hoy me senté al lado de dos nenas que les re cuesta y ya están empezando a escribir». La elaboración que se desarrolla en el marco de la entrevista de autoconfrontación, entendida como coexplicación, advierte sobre la posibilidad de dar lugar al desarrollo de argumentos que se encuentran en la vida institucional, fuera del aula pero a raíz de lo que ocurre en el aula, y nos habla sobre las posibilidades que se despliegan en el juego con el saber.

Finalmente, presentamos dos episodios más vinculados a la última clase de la secuencia, donde la docente les propuso a los alumnos escribir un cuento original sobre piratas a partir de la lectura de los cuentos de las clases anteriores.

Para la docente, esta última clase no había salido del todo bien con la impresión de que la clase «fue a remo», porque «[...] hay nenas que ayudan

a otros y nos ayudan a los docentes» pero ese día no estaban presentes, y los que estaban no eran de participar, por timidez, etc., aclara la docente.

A continuación presentamos dos episodios que se suceden en el marco de la entrevista de autoconfrontación, cuando analizamos esta última clase.

Episodio 3

[Se estaba dialogando sobre la búsqueda de consenso en las clases y la decisión de sostenerlo para el desarrollo de la escritura colectiva del cuento.]

Entrevistadora: [...] Dijiste que también lleva mucho tiempo llegar al tema del consenso. ¿Por qué buscás el consenso de todos?

Docente: Porque siempre trabajé así... respetando las opiniones de todos.

Entrevistadora: ¿Pero no sentías que eso te estaba trayendo problemas...?

Docente: ¿Lo de buscar consenso?

Entrevistadora: Lo de buscar consenso, si no te estaba trayendo como...

Docente: Sí, lo trababa al cuento, pero es algo que está en mi práctica ya. Siempre buscando el consenso en todas mis clases. Que todos... Porque podrían haber dicho cualquier nombre y yo lo pongo, pero me gusta que todos estén de acuerdo.

Entrevistadora: Claro... entonces...

Docente: Y eso también está atado a que podría, primero lo dijeron, pero me gusta que todos participen, porque eso da a que uno diga «no, a mí no me gusta» y que puedan participar, hablar.

Entrevistadora: Claro.

Docente: De eso se trata, de que todos participen.

Entrevistadora: Totalmente.

Docente: Si yo pongo el primero que me dicen, listo, ya el otro no habla, ya se quedó con la idea. Y la idea es que todos hablen.

Entrevistadora: [...] Entonces, acá, en esta propuesta vos sentís que ese objetivo que tenés, que es importante, está trabando la

tarea... La cuestión sería, entonces, ¿qué tarea para buscar el consenso... podría ser así o no?... Así como se está desarrollando, vos estás planteando que tu eje central es el consenso...

Docente: Y la escritura.

Entrevistadora: Pero esa búsqueda de consenso está trabando la escritura. Entonces si tuvieses que negociar algo, ¿qué negociarías?

Docente: No, escribir.

Entrevistadora: No escribir.

Docente: No, no, no [advirtiendo que la entrevistadora no había interpretado bien su comentario]... Tendría que haber decidido ahí, bueno, usar el primero que me tiraron.

Entrevistadora: Ah, sacrificarías lo que te interesa.

Docente: Y, porque el objetivo principal es la escritura del cuento. Ustedes venían a filmar y tenía que salir el cuento. ¡Era la última clase!... [...] Y se acababa el año.

Entrevistadora: Lo principal es lo que vos querés, no que hay una filmación...

Docente: Y, pero está todo traccionado ahí. Está lo que uno quiere, lo que está en juego mirándome, porque no me puedo olvidar que estaba la cámara. [...] y queríamos lograr el final. Eran muchos objetivos puestos en juego. Terminar el cuento, porque era la última clase y se acababa el año. Venían ustedes y habíamos estado repasando. Eran muchos factores que influían a terminar el cuento.

En este episodio se puede ver cómo intervienen una serie de condiciones en la gestión de la clase que exceden al tratamiento del contenido pero que al mismo tiempo lo regulan. El problema del conocimiento y el dominio del saber está regido por condiciones prácticas en las que se desarrolla la tarea de la transmisión, y el docente las tiene en cuenta para tomar decisiones en la gestión de su clase.

La docente dice que el hecho de estar siendo filmada y que, según su planificación, ese era el último día de la secuencia, «traccionaron» para que ella decidiera llegar a término con la escritura del cuento más allá de que se daba cuenta de que algo no funcionaba. En ese mismo episodio, ella despliega un sentido del trabajo con los alumnos en torno a las con-

diciones para el aprendizaje, la búsqueda de «la participación y el consenso» del grupo. Un sentido que entraba en tensión con su objetivo de terminar ese día la escritura del cuento y, a pesar de que se daba cuenta de que el trabajo pretendido con los alumnos no salía, prioriza terminar el cuento. Los motivos por los cuales toma esta decisión son externos a los medios que concibe como garantes del aprendizaje y, al mismo tiempo, los sostiene y la clase se tensiona.

Identificamos en la reflexión de la docente una valoración sobre la expresión de la voz de los niños y la búsqueda de acuerdos, algo que podría interpretarse como condiciones necesarias de una práctica inclusiva, pero también reconocemos que operan en su decisión la mirada externa que sanciona el tiempo para lograr lo pretendido.

En el episodio siguiente veremos una alternativa que despliega la docente ante el problema identificado en la entrevista de autoconfrontación. Ella hubiera preferido cortar la clase y dejar para otro día el cierre de la actividad, para aquel día en que estuvieran esos otros alumnos que «ayudan a la docente». Sin embargo, también pudo plantear algunas ideas más en torno a lo que sucede en el aula, lo que pone de manifiesto la inclusión de los chicos en el juego con el saber.

Episodio 4

[La docente estaba reflexionando respecto al «aburrimiento» que veía en sus alumnos al visualizar los fragmentos videados, y comenta que tendría que haber modificado algo en la actividad para ampliar la participación. Esta conversación se da tiempo después de lo que se expuso en el Episodio 3.]

Entrevistadora: [...] Estamos pensando alternativas o cosas que pueden revisarse y también pensando en lecturas... [...] vos sentías que no estaba saliendo lo que vos querías [una alternativa fue] [...] cortar la clase y esperar, otra manera también era darle mayor participación a los alumnos para que escribieran.

Docente: Por ahí eso habría reanimado la clase y las ganas de ellos de terminarlo. Porque al tener toda la participación de mi parte,

ellos como que no estaban haciendo nada. Si bien yo quería que trabajen la oralidad y la participación, se empiezan a aburrir y a jugar... y jugar es más interesante que prestarle atención a la *señal* y a lo que está escribiendo. Ya también el hecho de las cámaras era algo no habitual los primeros días, se hacían los que trabajaban [luego], ya eran habitual y pasaron desapercibidas. No importa, se juega ahora, total están las cámaras siempre y se fue la atención. Estaba jugando [nombre de un alumno], bueno... es un nene que siempre por lo general se distraía, pero ese día más, [nombre de otro alumno] estaba mirando para otro lado, no están prestando atención en el trabajo porque...

Entrevistadora: No están prestando atención, y vos también decías algo, no están leyendo...

Docente: Y yo estoy de espalda a ellos y no los veía todo lo que estaban haciendo... Igual ahí las decisiones fueron influidas por falta de tiempo, había que terminarlo.

Entrevistadora: Sí, y una cámara. Me quedó claro que era el tiempo y la cámara. Porque si no hubiese habido cámara, hubieses hecho otra cosa.

Docente: Y ese día, con la mitad del grupo no habría comenzado la clase esa, bueno hacemos otra cosa.

En este episodio ella formula, a nuestro juicio, dos cuestiones interesantes:

- Por un lado, hace una lectura sobre el «aburrimiento» de los alumnos claramente vinculada con la tarea. Pareciera que la reflexión a partir de las *huellas de la actividad* hace posible elaborar una explicación en términos de las interacciones docente-alumno-tarea, en lugar de atribuir la responsabilidad a algún «déficit» del alumno (desinterés, falta de concentración, etc.), como ocurre cuando los docentes no tienen oportunidad de realizar un análisis de los intercambios de la clase sobre la base de alguna documentación que pueda sostener las argumentaciones. Nuestra docente en cuestión reconoce que hay alumnos con dificultades para prestar atención, pero también que su propuesta de trabajo hizo que las mismas se acentuaran: «Estaba jugando [nombre de un alumno],

bueno... es un nene que siempre por lo general se distraía pero ese día más...». Hay en la docente un interés en la inclusión de los alumnos y consideramos que la posibilidad de hacerse esto visible es un aporte a partir de la metodología propuesta por la DP, en tanto permite recuperar el objetivo común de una clase en el análisis de la propuesta desarrollada por la docente.

- Por otro lado, un tema que permite desplegar la docente y está en articulación con el anterior, es la pregunta en torno al problema del conocimiento, al juego con el saber que es capaz de desplegar la docente en la propuesta de enseñanza:

Entrevistadora: [...] otra manera también era darle mayor participación a los chicos para que escribieran.

Docente: Por ahí eso habría reanimado la clase y las ganas de ellos de terminarlo. Porque al tener toda la participación de mi parte, ellos como que no estaban haciendo nada. Si bien yo quería que trabajen la oralidad y la participación, se empiezan a aburrir y a jugar...

Aquí, la docente plantea que una salida hubiese sido ponerse a escribir, porque el hablar y el participar (ideas que considera en principio potentes para generar buenas condiciones para el aprendizaje, vistas en el episodio anterior) no parecen en este caso ser los medios adecuados para lograr ese objetivo. En este sentido, el indicador es claro, los chicos están «aburridos», «desenganchados» o juegan a otras cosas y no lo que ella les propone. Aunque no se llegó a desplegar en la entrevista, vemos acá una oportunidad para desarrollar en conjunto con ella cuáles podrían ser medios adecuados para la escritura del cuento.

COMENTARIOS FINALES: LA DIDÁCTICA PROFESIONAL, EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Como ya hemos mencionado, cuando hablamos de inclusión educativa estamos pensando en las condiciones que se producen en la escuela para

dar lugar a los aprendizajes de los diversos alumnos que habitan las aulas. No desconocemos que el concepto refiere a otros temas y/o asuntos, pero en este trabajo nos centramos en el análisis de las condiciones para el aprendizaje de los alumnos y particularmente un análisis vinculado a cómo el docente da lugar a lo diverso que habita las aulas, el modo en que lo aborda con un objeto a enseñar desde el cual trabaja y busca vincularse con los alumnos.

La experiencia que hemos abordado en esta ocasión ha dado lugar a un análisis en el que se entran aspectos vinculados al trabajo de los alumnos con el saber con otros que son relativos a la inclusión. Entendemos que esta articulación hace posible considerar la cuestión de la inclusión como un problema –también– de enseñanza.

Los episodios analizados han permitido identificar cómo las conversaciones e intercambios con colegas ponen en evidencia el carácter cooperativo y colectivo de la profesión docente. Asimismo, la reflexión dio lugar a analizar el trabajo de enseñanza y a considerar la necesidad de construir institucionalmente indicadores para evaluar los logros de los alumnos. Entendemos que estos aspectos contribuyen a delinear trayectorias escolares organizadas alrededor del propósito de la inclusión.

El trabajo que hemos presentado también plantea la necesidad de una discusión metodológica en torno a los modos de abordar los estudios sobre la formación docente. La autoconfrontación ha permitido señalar tanto la relevancia de la cooperación entre pares en el trabajo docente, como la potencialidad de la reflexión sobre sus propias prácticas. Esta reflexión puede llevar a los docentes a atender cuestiones de su enseñanza que repercutan en la organización de actividades escolares, y que atiendan a las diferencias entre los alumnos, todo lo cual, sin duda, promueve su inclusión.

El dispositivo de la DP ha permitido dar cuenta de que el registro de lo diverso que realiza la docente hizo posible reflexionar sobre las decisiones que tomó en el salón de clase, sobre las lecturas que hace del grupo y de las actividades que propone. En este sentido un dispositivo como el desplegado en este trabajo da lugar a que los maestros interpreten contenidos pedagógico-didácticos, reconstruyan sentidos de los materiales que se difunden para orientar su quehacer y elaboren a partir de

ahí significados jugados en sus clases. De estas cuestiones tuvimos datos en nuestro trabajo, sobre estas cuestiones es necesario seguir indagando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baroth, M.F.

2012 «L'analyse des traces de l'activité : une contribution aux processus de professionnalisation», en Demazière, D., Roquet, P. y Wittorski, R. (coords.), *La professionnalisation mise en objet*.

Cahour, B., y Licoppe, C.

2010 «Confrontaciones a los rastros de su actividad», en *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 4, n° 2/2, pp. I-XI.

Mayen, P.

2012 «Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle», en *Revue Phronesis*, vol. 1, n° 1, pp. 59-67. Disponible en: <<https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2012-v1-n1-phro1825121/1006484ar.pdf>>.

Moscato, P.

2016 «La entrevista de autoconfrontación como dispositivo facilitador de aprendizaje y mejora en la formación docente», en Pereyra, A. *et al.*, *Análisis de las prácticas docentes desde la Didáctica Profesional*, UNIPE: Editorial Universitaria, Gonnet, pp. 27-38. Disponible en: <<http://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/colecciones/investigaciones/analisis-de-las-practicas-docentes-desde-la-didactica-profesional-detail>>.

Pastré, P.; Mayen, P. y Vergnaud, P.

2006 «La didactique professionnelle», en *Revue Française de Pédagogie*, n° 154, pp. 145-198.

Terigi, F.

2014 «Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas», en Marchesi, Á.; Blanco, R.

y Hernández, L. (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, Organización de Estados Iberoamericanos/Fundación Mapfre, colección Metas Educativas 2021, Madrid, pp. 71-87. Disponible en: <http://www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=144>.

Vinatier, I.

2010 «L'entretien de co-explicitation entre chercheur et enseignants: une voie d'émergence et d'expression du "sujet capable"», en *Recherches en Education*, junio, Hors Série, n° 1.

Yvon, F. y Clot, Y.

2004 «Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant», en *Psicologia da Educação*, vol. 19, n° 2, San Pablo, pp. 11-38.

EDUCACIÓN-SALUD: UNA RELACIÓN QUE NO HAY

Laura Kiel

INTRODUCCIÓN¹

El presente trabajo constituye una oportunidad para compartir con colegas de diferentes campos disciplinares la preocupación por los efectos que las políticas y prácticas de inclusión están generando en los vínculos educativos, fundamentalmente por el corrimiento de los aprendizajes como recurso privilegiado para que un niño, niña o joven pueda devenir en alumno, formando así parte de la escena escolar. Se parte de la pregunta sobre el lugar que se otorga a los aprendizajes a la hora de acompañar las trayectorias escolares y sostener la presencia de los alumnos y alumnas integrados en las escuelas.

En los últimos años –alrededor de las últimas dos décadas– se superponen en el sistema educativo los «proyectos de integración» con

las políticas de «plena inclusión». Pero integración e inclusión no son lo mismo. Ya desde la segunda mitad del siglo XX conocemos experiencias y proyectos de integraciones para alumnos con discapacidades sensoriales, motoras y mentales, es decir, integraciones que responden a un paradigma médico de clasificación tradicional de las discapacidades en educación.² Pero solo en las últimas décadas ha comenzado a delinearse otro paradigma con relación a la educación de personas con discapacidad, un «paradigma de la inclusión» que modifica sustancialmente el contexto normativo y los modos de entender la discapacidad.

Si resulta importante diferenciar ambos paradigmas de manera teórica, es porque no es tan sencillo hacerlo en términos prácticos, dado que ambos se tensionan y entremezclan en los escenarios escolares. Los miembros de las comunidades educativas suelen confundirlos, o directamente hablar de «integración» e «inclusión» como sinónimos, y lo mismo pueden hacer referencia a una «política inclusiva» como a un «alumno integrado». En la actualidad, ambas tendencias impactan fuertemente en

¹ Este trabajo se presenta en el marco de la Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES (Trastornos Emocionales Severos) y de la investigación «La Inclusión Escolar desde la perspectiva de la Teoría de los Discursos» en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Considera únicamente a proyectos de integración con alumnos con certificados de discapacidad con diagnósticos del Espectro Autista en nivel inicial y primaria en Ciudad de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires.

² Los profesorados de educación especial responden a este paradigma. Existen actualmente profesorados de educación superior en educación especial con orientación en sordos e hipoacúsicos, en ciegos y disminuidos visuales, en discapacidad intelectual o retardo mental.

las conformaciones de los colectivos escolares y en las condiciones para la instalación de los vínculos educativos.³

En la medida en que ambos paradigmas, no necesariamente compatibles, coexisten de hecho en las escuelas, se producen algunas situaciones paradójicas, como por ejemplo que la adopción de un paradigma inclusivo repercute en un aumento significativo de la población sujeta a proyectos de integración. En efecto, en la última década se ha registrado un aumento exponencial de las integraciones escolares. Este aumento está asociado en un gran porcentaje al ingreso a la escuela común de niños y niñas con diagnósticos de «trastornos del desarrollo» o «patologías de la subjetividad» o «trastornos emocionales severos», según se decida nombrarlos. Son los niños y niñas que años atrás, bajo el paradigma de la integración, no accedían a una escolaridad común. Pero, fundamentalmente, como veremos a continuación, se debe al aumento de niños con diagnósticos que según el Manual Diagnóstico de la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM-V) corresponden a los Trastornos del Espectro Autista (TEA).

UNA REALIDAD DIFÍCIL DE ENTENDER Y MÁS AÚN DE EXPLICAR

El 27 de noviembre de 2007 la Asamblea General de la ONU declaró el 2 de abril como Día Mundial de Concientización sobre el Autismo. Se trata de una respuesta simbólica frente a la preocupación por el aumento de la prevalencia de los TEA.

Dado que en la Argentina no existen estudios estadísticos confiables, se utilizan algunas cifras de estudios relevados en Estados Unidos para adquirir cierta dimensión sobre este fenómeno a nivel mundial. Según datos históricos, la prevalencia de casos de autismo era de 2-4 cada 10.000 o de 4-5 cada 10.000, si se contemplaba el abanico de diagnósticos incluidos en el Espectro del Autismo. Pero en un comunicado de

prensa de 2014, el Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC) informaba que a 1 de cada 68 niños de 8 años en múltiples comunidades en los Estados Unidos se le ha identificado algún trastorno del espectro autista (TEA). Son 147 casos cada 10.000 niños. Esta nueva cifra estimada es incluso un 30% más alta que las cifras estimadas reportadas en 2008, que indicaban que a 1 de cada 88 niños (113 de cada 10.000) se le había diagnosticado alguno de estos trastornos. Estos informes hacen referencia a un aumento del 700% en las últimas dos décadas. Según otros índices oficiales de la Social Security Disability Insurance en Estados Unidos registrados entre 1987 y 2007, la ayuda económica ligada a un diagnóstico psiquiátrico en los niños se ha multiplicado por treinta y cinco veces (Laurent, 2012).

Se recurre a estas cifras con la intención de alertar sobre la gravedad de la situación. Este aumento está tomando la suficiente relevancia como para considerarlo un problema social urgente. Sin embargo, las autoridades sanitarias y los especialistas no logran acuerdo sobre las causas ni los tratamientos. Desde factores genéticos, pasando por ambientales, hasta la vacunación, son múltiples las teorías a las que recurren los científicos para explicar este fenómeno; algunas con cierto asidero y otras sin ninguna rigurosidad. Desde artículos científicos serios hasta notas periodísticas oportunistas, la bibliografía sobreabunda transformándolo en un tema de actualidad. Un titular reza lo siguiente: «En el 2025 la mitad de los niños serán autistas por el glifosato». Si bien puede ser un disparate esta proyección, el número de integraciones en las salas de los niveles de inicial, las aulas de primaria y ya en las de secundaria conmocionan fuertemente las instituciones escolares.

La presencia de estos niños y jóvenes en las escuelas se fue dando *en procesos desprolijos, con normativas reguladoras cabalgando detrás de la realidad o desentendiéndose de las posibilidades de las instituciones y sin suficientes medidas públicas que anticipen o por lo menos acompañen esos ingresos. Entre las presiones sociales, los resquicios de las normativas y las resistencias e inercias docentes, la inclusión y permanencia de estos niños en las instituciones escolares fue tomando la forma de proyectos de integración. Tal y como se configuraron las prácticas en educación, la garantía para la escolaridad pasó a ser un*

3. Se entiende por vínculo educativo aquel que dispone de la enseñanza como el elemento privilegiado para su instalación.

CDU (certificado único de discapacidad). Las escuelas necesitan que los alumnos queden amparados bajo la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad para que el Estado, a través de las obras sociales, garantice el recurso de un acompañante externo. La condición entonces para la escolaridad será tener una discapacidad certificada.

Frente a las dificultades propias del dispositivo escolar para la inclusión de los niños en ese colectivo áulico, el sistema educativo recurrió entonces a los servicios y recursos del área de la salud mental. Junto con sus profesionales ingresaron sus lógicas y sus «soluciones», cuestión que ya retomaremos más adelante. Pero, en principio, podemos decir que las miradas científicas sin contemplación por los sujetos, las tendencias diagnósticas basadas en técnicas de medición universales, los criterios de salud con patrones estandarizados y los enfoques intervencionistas propios del campo de la salud mental hegemónicos, acabaron por colonizar los vínculos escolares. Tal es así que aspectos constitutivos del desarrollo de los niños y las diversidades propias de la dimensión emocional, pasaron a ser considerados un trastorno, deviniendo así en una nueva discapacidad.

LA INVENCIÓN DE UNA NUEVA DISCAPACIDAD: EL TRASTORNO EMOCIONAL

Las escuelas sugieren a los padres realizar una consulta a neurología; desde allí devendrá la indicación del módulo de apoyo a la integración escolar; el certificado de discapacidad pareciera simplemente un papel escolar. Y, en coherencia con esta necesidad escolar, los trastornos asociados a la escuela fueron los que más aumentaron en la infancia, al menos si tomamos en cuenta los cambios del DSM-IV al DSM-V. A todas luces, el DSM no es solamente un sistema clasificatorio y epidemiológico al servicio de la industria farmacológica, sino que constituye el instrumento que otorga los derechos y garantiza la educación con todos los apoyos y recursos que se requieran. Expresiones del estilo de «garantizar el acompañamiento de las trayectorias individuales», «propiciar condiciones y brindar los servicios», «otorgar medidas de apoyo personalizadas» recorren

la normativa sobre integración. Finalmente podemos reconocer la lógica de las integraciones, la del uno por uno, la de a cada niño su recurso. De la mano de tantos apoyos y apuntalamientos provenientes de Salud, se generalizan las perspectivas del «caso».

La delegación de los problemas escolares al campo de la salud, transformándolos en diagnósticos psicopatológicos, retorna de la mano de los proyectos de integración bajo las lógicas intervencionistas hegemónicas de la Salud Mental. A modo de ejemplo, dos viñetas:

Los comentarios de una docente de nivel inicial, de una sala de 2 años, son muy elocuentes al respecto. Ella se pregunta angustiada cómo puede estar segura de que no se le va a pasar ningún alumno que requiera derivación si ella no es psicóloga. Su preocupación por que «no se le pase nada» hace que recurra a Gabinete para que vayan a su sala a observar a sus alumnos.

Otra docente en un cargo directivo convocó a los padres de un niño de 2 años para sugerirles una consulta con un neurólogo debido a que, según lo observado, el niño no estaba respondiendo de acuerdo a lo esperable para esa edad respecto de la adquisición del lenguaje.

Así podríamos seguir con ejemplos, pero nos quedaremos con estos para ubicar dos cuestiones respecto de las lógicas de Salud asociadas al aumento de niños con certificado de discapacidad.

En el primer caso, esa docente no estaba preocupada por la enseñanza ni por la conformación del colectivo necesario para habilitar la escena pedagógica. Su atención estaba puesta en la detección de rasgos o características de los niños que indicaran algún déficit respecto de una supuesta normalidad estandarizada. En el segundo caso, lo «esperable» para cada edad da cuenta del modo en que estamos mirando a los niños, con criterios de medición comparativa y evaluativa ajustados por parámetros contruidos por técnicos de laboratorio o por guías de internet. Ya que no son solo los docentes sino también los padres los que asumen esta posición de evaluadores, expertos o peritos asesorados por internet. «Tu hijo o hija a las tantas semanas tendría que estar haciendo tal o cual cosa» envía como mensaje a padres primerizos una página que permite hacer el

EDUCACIÓN-SALUD: UNA RELACIÓN QUE NO HAY

seguimiento de la evolución o desarrollo. Así es como los padres también llegan al neurólogo o al pediatra habiendo arribado a sus propios diagnósticos de sus hijos.

La pregunta inquietante que queda planteada es la siguiente: ¿la escuela recibe a estos niños tratando de incluirlos o tiene alguna incidencia en el crecimiento del número de niños bajo proyectos de integración que habita en sus aulas?

La pretensión que recorre todo el trabajo justamente consiste en brindar una herramienta de lectura para ciertas lógicas o discursos generalizados en el ámbito escolar que resultan poco propicios para la educación y para la infancia. Excede a los límites de este trabajo el desarrollo exhaustivo de esa maquinaria de producción de discapacidad, solo se pretende dejar enunciado que esa amalgama de Salud con Educación transformó a la escuela en su engranaje fundamental. Seguramente una investigación interdisciplinaria resultaría pertinente para comprender el lugar de las escuelas en el crecimiento del número de niños con certificados de discapacidad.

EDUCACIÓN-SALUD: UNA RELACIÓN QUE NO HAY

Los proyectos de integración se caracterizan por una fuerte convocatoria a la participación en equipo y constituyen un campo de entrecruzamiento de disciplinas en el que se convoca a profesionales de la salud mental, de las ciencias de la educación, del derecho, etc., para realizar todas aquellas intervenciones antes descritas y para acordar en la toma de decisiones, así como para distribuirse responsabilidades y competencias.

El objetivo de la inclusión plena –como garantía del derecho a no quedar excluido de la escuela común– está deviniendo en una escuela fragmentada en diversos actores: la enseñanza del colectivo a cargo del docente, las configuraciones de apoyo y los PPI (Proyecto Pedagógico Individual) a cargo usualmente del maestro/a integrador perteneciente a una escuela especial, la contención física y emocional a cargo del acompañante externo, así como la toma de decisiones respecto de evaluaciones, promociones y garantía de los derechos forman parte de esa zona gris de la articulación en la que se incluyen los médicos y terapeutas.

Las reuniones que se llevan a cabo en las escuelas para el seguimiento de las trayectorias escolares de los niños o niñas integradas suelen resultar multitudinarias. Una cantidad de profesionales de la educación divididos entre escuela común, escuela especial y equipo técnico de los Gabinetes o Equipos de Orientación que responden cada uno a lineamientos y autoridades propias ya configuran un primer campo de fuerzas. A esto se suma el SAIE (Servicio de Apoyo a la Integración Escolar), que es un centro categorizado por el Servicio Nacional de Rehabilitación del Ministerio de Educación de donde depende el acompañante externo. A menudo forman parte de la articulación interdisciplinaria los equipos de profesionales tratantes de ese niño o niña. Por supuesto, los padres están incluidos. De más está decir que cada uno de estos actores tiene una visión sesgada y parcial con pretensiones y demandas que devienen en confrontaciones imaginarias, tensiones especulares y disputas ideológicas.

Docentes que denuncian no haber sido formados para las exigencias de un aula inclusiva, maestros integradores de educación especial atiborrados de proyectos de integración y excedidos en sus posibilidades, directivos que hacen frente a las demandas de los padres amparados en las normativas y los derechos de los niños pero sin margen para la toma de decisiones. Y frente al corrimiento de los profesionales de Educación, profesionales de la Salud –médicos neurólogos o psiquiatras– avanzan en la indicación de la escolaridad así como en la derivación de un acompañante externo.

En este contexto, ¿a quién le queda la pregunta por las condiciones institucionales para alojar e incluir?, ¿a quién le corresponde la pregunta por las posibilidades subjetivas de un niño o niña para sobrellevar las exigencias de una convivencia forzada, cuando no hay lugar efectivo para él o ella? Y, finalmente, ¿quién se propone o se ofrece como agente de la enseñanza de estos niños?, ¿quién se asume responsable de sus aprendizajes?

Como se puede apreciar, si bien se declama la interdisciplina como propósito, por momentos la fragmentación o la superposición no solo dejan a los niños integrados sin un vínculo docente que los sostenga, sino que también se convierten en una fuente de malestar para los docentes, en tanto conlleva como efecto cierto debilitamiento de su autoridad. Esto es necesariamente así porque las autoridades no se suman sino que se

debilitan, tal como se desprende del análisis de Zygmunt Bauman (1999): las autoridades múltiples y superpuestas se debilitan entre sí. Según este autor, el capitalismo tardío no abolió las autoridades creadoras de la ley ni las hizo innecesarias: «Simplemente dio existencia y permitió que coexistieran una cantidad tan numerosa de autoridades que ninguna de ellas puede conservar su potestad durante mucho tiempo y menos aún calificar de exclusiva. Numerosas autoridades es una contradicción en los términos. Cuando las autoridades son muchas tienden a cancelarse entre sí» (1999: 70).

Hay entonces una concepción de la interdisciplina donde pareciera que nada alcanza o fuera suficiente; donde las autoridades y los saberes quisieran sumarse sin pérdida. Pero a esta altura ya resulta evidente la necesidad de formalizar una concepción de interdisciplina que no abone la ilusión epocal de que «entre todos haremos que todo sea posible». Porque, además, resulta que todo lo que se suma a la escuela se «mete por la ventana» en tanto no alcanza a tocar la estructura rígida de lo escolar, ni las prácticas docentes más duras, ni los métodos de enseñanza tradicionales.

Esa escuela que está viendo transformar su escenario cotidiano por el impacto de las integraciones, recurre a «soluciones» propias del campo de la salud mental: medicación para pacificar los cuerpos o ciertos elementos como chalecos, parches o botox aplicados para detener su impulsividad, y un acompañante externo para la contención física y emocional.

Ese avance totalitario tuvo como uno de sus efectos el corrimiento de los aprendizajes como elemento privilegiado para garantizar las condiciones de habitabilidad de la escena escolar, con el consecuente debilitamiento del vínculo educativo. Contra esa tendencia a que todo es posible, Massimo Recalcati afirma que «la Escuela debe tratar de mantener firme la centralidad del discurso educativo, debe resistirse a la sirena perversa del «¿por qué no?»» (2016: 26). Pero para hacerlo es necesario, antes que nada, «devolver su justa dignidad a la figura de lo imposible» (ibíd.). Resulta muy elocuente la definición de maestro que nos propone Recalcati: «El maestro es aquel que sabe entrar en una relación única con la imposibilidad que recorre el conocimiento, que es la imposibilidad de saber todo el saber» (ibíd.: 13).

No hay enseñanza ni transmisión sin un fondo de imposibilidad. Ese fondo de imposibilidad crea una atmósfera que hace a las escuelas «respirables» y a los vínculos «vivibles». Ahora bien, el rechazo actual de la dimensión de imposibilidad no se resuelve con batallones de maestros integradores ni con técnicas pseudocientíficas.

Quizás, y esa es la propuesta que se propone al debate, se trate de invertir la orientación y dedicarnos a encontrar estrategias para conformar colectivos escolares que hagan lugar a los modos particulares de estar y de aprender de cada uno sin necesidad de intervenir tan directamente sobre las trayectorias individuales.

LO COMÚN EN EL AULA

En contraposición con estas corrientes que tratan al autismo como una discapacidad o un déficit a compensar, psicoanalistas que trabajan con niños con autismo, como J. Claude Maleval o Eric Laurent, sostienen el autismo como posición subjetiva a la que no se debe corregir, ni reeducar. Para el psicoanálisis el autismo no es una enfermedad ni una discapacidad. Designa una posición radical del sujeto respecto al mundo y enseña, podríamos decir, mejor que nadie, el estado cero de la humanización del viviente; el arduo trabajo de juntar el cuerpo con el lenguaje y ordenar bajo leyes generales la relación con los objetos del mundo y con el semejante.

Desde la Asociación Mundial de Psicoanálisis (AMP) hablamos de «los autismos», en plural, para designar una forma particular de situarse en el mundo y, por tanto, de construirse una realidad (Miller, 2012). Como intentaremos mostrar a continuación, la posibilidad de tomar a los autistas como sujetos con un potencial (y no como «deficientes congénitos») implica dejar de perturbarlos con técnicas de forzamiento para reconocerlos ya parte de la escena escolar.

Un cambio de orientación es posible en el modo de tratar y convivir con niños y jóvenes autistas en las aulas. Esa orientación va a favor de inventar nuevos dispositivos que faciliten la convivencia y las condiciones de habitabilidad en los ámbitos escolares ya no respecto de cada uno sino de los colectivos.

Cada año, cada docente tiene a su cargo la tarea de transformar ese rejunte de niños que recibe –y no nos estamos refiriendo a los «integrados»– en un grado de alumnos. Sabemos que el desafío es enorme porque las condiciones para ese armado han cambiado, pero la tarea fue siempre la misma. Estos recursos de la cultura con los que se cuenta para inventar y para sostener la comunidad son siempre contingentes, más o menos estables, más o menos fallidos. Pero también son históricos, sujetos a cambios de épocas.

Entonces, la propuesta consiste en preguntarnos qué pasa actualmente con las escenas colectivas, y en particular con la escena pedagógica compartida, para reconocer bajo qué modalidades se instala el campo del «para todos». Entender lo colectivo en términos de su lógica, permite ubicarlo no como un fenómeno cuantitativo (un conjunto de personas y sus vínculos), sino como la matriz a partir de la cual se construyen los vínculos sociales.

Jorge Alemán se pregunta en *Soledad: Común. Políticas en Lacan* (2012) por las lógicas que construyen lo común: «¿Construir lo común sobre qué lógicas? ¿Qué es lo común?» (2012: 58). Su respuesta es que lo común es siempre precario: «Nuestro común es lo que podemos hacer juntos con el vacío de lo que no hay» (2012: 60; el destacado es propio). Es decir que ese espacio común, que no está garantizado, hay que construirlo. «Estar juntos –continúa Alemán–, ser con los otros, en un proyecto sin garantías, donde el Común no está dado de antemano sino que es la contingencia que se puede encontrar en el arte, en el amor, en la amistad y en el orden específicamente político» (*ibidem*). Por supuesto, y este es el agregado de este trabajo, se puede encontrar en los aprendizajes, siempre que recordemos que necesitan de una escena colectiva.

SEGREGACIÓN-INCLUSIÓN

Esta orientación a favor de los lazos colectivos que sostienen las subjetividades se justifica en un corolario a la enseñanza de Lacan que podríamos resumir así: la contracara de la integración es la segregación;

las intervenciones bajo la lógica de la integración convocan a reacciones de mayor segregación.⁴ Como Lacan solía recordar, «no hay fraternidad que pueda concebirse si no es por estar separados juntos, separados del resto» (2009: 121; el destacado es propio). El único modo de evitar escaladas que empujen a la segregación es si encontramos el modo de «estar separados juntos». La cuestión central ya nos la advierte Lacan en 1967: «¿Cómo arreglárselas para que masas humanas, destinadas a compartir un mismo espacio, no solamente geográfico, sino familiar llegado el caso, permanezcan separadas?» (Lacan, 1969).

En este mismo texto sostiene que «estamos evidentemente en una época de segregación, ¡puaj, nunca hubo más segregación!» (2009: 120), estableciendo un correlato entre segregación y discurso de la ciencia. Si en una época todavía temprana Lacan pudo anticipar «el ascenso de un mundo organizado sobre todas las formas de segregación» (Lacan, 1969), fue por haber advertido que a mayor empuje universalizante (de la ciencia y del mercado por igual) mayor reacción de segregación como modo de tratar las diferencias. A mayor universalización, menores recursos para tratar las diferencias, por lo tanto, mayores fenómenos de segregación. Y en una escalada ascendente, la consecuencia lógica es que, a mayor segregación, más alto se alzan las voces y los movimientos «por los derechos», «por la inclusión», «por la integración».

A modo de ejemplo, el filósofo Peter Pál Pelbart (2009) sintetiza los desarrollos de diversos pensadores (Deleuze, Guattari, Forrester, Kurz) en la categoría de *universalidad excluyente*: el universalismo del mercado globalizado produce un excedente interno que no es requerido, ni le interesa a nadie. Es una universalidad que incluye la fuerza de exclusión. Este universal omniinclusivo al mismo tiempo que se «come» toda exterioridad, «secreta» en su seno grandes masas de exterioridad potencial. Salvando todas las distancias, esta referencia puede permi-

4. En efecto, en el *Seminario 17* Lacan correlaciona la fraternidad, uno de los pilares imaginarios en los que se sustenta la sociedad moderna, con lo que sería su contracara, la segregación. Nos dice: «Este empeño que ponemos en ser todos hermanos prueba evidentemente que no lo somos. Incluso con nuestro hermano consanguíneo, nada nos demuestra que seamos su hermano...». O incluso: «Sólo conozco un origen de la fraternidad.... Es la segregación» (Lacan, 2009: 121).

tirnos pensar a qué lugar van a parar los «niños integrados» en muchos de los casos.

Al pensar la inclusión en el colectivo escolar a partir de estos desarrollos, podemos estar advertidos de que los movimientos de inclusión sostenidos desde la universalización del discurso de la ciencia siempre van de la mano de fenómenos de segregación. En tanto nombramos una inmediatamente se nos aparece la otra, su contracara. Es desde esta perspectiva que venimos insistiendo sobre las lógicas que se ponen en juego en un colectivo y sobre la inquietud por cómo hacer para que la inclusión no se convierta en segregación. Supone un enorme esfuerzo epistémico la superación de lógicas dicotómicas, y quizás deberíamos estar pensando en términos de «segregaciones inclusivas» o «integraciones segregativas».

OTROS COLECTIVOS POSIBLES

Aprovechemos algunas preguntas que se hicieron Jean Oury y Félix Guattari (1986) en un texto que escribieron en referencia al trabajo en la clínica Le Borde para pacientes psicóticos:

¿Cómo sostener un colectivo que preserve la dimensión de singularidad?
 ¿Cómo crear espacios heterogéneos, con tonalidades propias, atmósferas distintas, en los que cada uno se enganche a su modo? ¿Cómo mantener una disponibilidad que propicie los encuentros, pero que no los imponga, una atención que permita el contacto y preserve la alteridad? (1986: 9).

Volvemos a encontrar la pregunta por cómo vivir con otros, y ya tenemos una primera respuesta: garantizando las condiciones para que los sujetos se mantengan separados, juntos. Esta es una orientación fundamental a la hora de estar con niños chiquitos o en inclusión con niños con compromiso emocional ya que, precisamente, los episodios de violencia o de desbordes suelen ocurrir cuando los límites se diluyen o cuando los cuerpos se abalanzan sin capacidad de anticipación, o cuando... los

recursos subjetivos para mantenerse separado trastabilan. Si el espacio de lo común no está garantizado actualmente en las escuelas, es por no encontrar los recursos para permanecer separados. Nuevamente, los aprendizajes operan como un recurso privilegiado a la hora de mantenernos separados, juntos. Cada uno entretenido o captado por la escena pedagógica.

Todas las preguntas de Oury y Guattari nos llevan a los aprendizajes. Y si la orientación son los aprendizajes, entonces la presencia de los niños integrados se transforma en una oportunidad para los pedagogos y didactas. ¿Cómo incluir y hacer lugar en los colectivos a los modos particulares de aprender y de relacionarse con los contenidos culturales? ¿Cómo soportar las singularidades sin atropellarlas?

La presencia de niños con autismo en las aulas abre un vacío de saber fructífero para las pedagogías y didácticas actuales que se desperdicia delegando a saberes propios de la salud mental. De estos niños se podría aprender de los modos en que aprenden. No son solamente ellos quienes deben hacer el esfuerzo por habitar las aulas, somos nosotros quienes tenemos la responsabilidad de descubrir cómo educar, enseñar y tratar a quienes no consienten a ser convocados; cómo incluir a niños que rechazan o se deciden prescindentes del Otro y que no van a buscar en el campo de lo social las condiciones para su vida. Estos niños no reclaman su derecho a ser incluidos, muy por el contrario, se mantienen por fuera del colectivo, del nosotros, del para todos. Esa posición es activa, no es un déficit o un fracaso, es una posición. Se tratará de aprender a convivir con alumnos cuya posición subjetiva nos resulta ajena.

¿Cómo recuperar la confianza en los aprendizajes como herramienta simbólica para apaciguar, encauzar o contener física y emocionalmente a los alumnos? ¿Cómo podemos imaginarnos siquiera que un niño soporte tantas horas sin participar de la escena pedagógica en una escuela?

Las dificultades de estos niños para incluirse en la escena escolar podrían ser la oportunidad de recordarnos que la escuela cuenta con los aprendizajes para armar ese espacio de lo común, siempre y cuando decida reorientar los esfuerzos a la conformación de la escena colectiva, la de todos y para todos... pero no del todo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alemán, J.

2012 *Soledad: Común. Políticas en Lacan*, Clave Intelectual, Madrid.

Bauman, Z.

1999 *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Carbonell Camós, N. y Ruiz Acero, I.

2013 *No todo sobre el autismo*, Gredos, Madrid.

Lacan, J.

1969 «Proposición del 9 de octubre de 1967», en *Scilicet*, nº 1.

2009 *El Seminario, libro 17. El reverso del psicoanálisis*, Paidós, Buenos Aires.

Laurent, E.

2012 «El reverso de la vida contemporánea y las locuras del lazo social», conferencia dictada en la Facultad de Psicología de la UBA, inédito.

Maleval, J.C.

2011 *El autista y su voz*, Gredos, Madrid.

Miller, J.

2012 «Autismo y psicoanálisis», en *El Caldero de la Escuela*, nº 17, Buenos Aires.

Oury, J. y Guattari, F.

1986 *Seminaire de Sainte Anne*, Du Scarabée, París.

Pal Pelbart, P.

2009 *La filosofía de la deserción*, Tinta Limón Ediciones, Buenos Aires.

Recalcati, M.

2016 *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*, Anagrama, Barcelona.

CONCEPTOS Y TEORÍAS PARA UN ENFOQUE DIDÁCTICO DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR

Investigación común Gerpef (URCA)-LIPP (Unipe). Los participantes en esta investigación son:

Maryvonne Priolet (didáctica de las matemáticas), Aurore Promonet (didáctica del francés primera lengua), Thierry Philippot (didáctica de la geografía, enseñanza escolar) y Daniel Niclot (didáctica de la geografía, enseñanza escolar y no formal)

Este texto tiene por objeto definir los conceptos que movilizamos para estudiar las prácticas implementadas por los docentes franceses para incluir a los alumnos. Nuestro enfoque de inclusión escolar es didáctico, es decir centrado en los procesos de enseñanza aprendizaje en las disciplinas escolares y concierne la enseñanza primaria y secundaria. [Traducido del francés por Elisabeth Muñoz de Corrales.]

Los trabajos de investigación que nosotros llevamos adelante se inscriben en la corriente del análisis de la actividad, especialmente la ergonomía cognitiva (Leplat, 1997; Ombredane y Faverge, 1955), la clínica de la actividad (Clot, 2007) y la didáctica profesional (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006). Esas corrientes proveen tanto las metodologías que utilizamos (observaciones instrumentadas, entrevistas de autoconfrontación, recolección de huellas de la actividad) como los conceptos que movilizamos. Algunos de los conceptos desarrollados por la ergonomía cognitiva, especialmente los de actividad, de acción o de tarea, permiten analizar el trabajo docente de manera externa. Otros proveen grillas de comprensión de la actividad mental del profesional durante la actividad. La didáctica profesional ha identificado y conceptualizado un cierto número de procesos mentales que permiten comprender la acción o los aprendizajes rea-

lizados por los profesionales. La clínica de la actividad, por su parte, está centrada en lo experimentado por el profesional y especialmente en las consecuencias psicológicas del ejercicio de la actividad. Como se trata de referencias compartidas, las desarrollaremos más adelante en este texto.

Después de haber definido los elementos y precisado lo que engloba el término de inclusión, presentamos los conceptos surgidos de la didáctica de las disciplinas, pero también de la sociología de la educación, que movilizamos para acceder a una comprensión de las prácticas didácticas de los docentes tomadas a partir del análisis de su actividad.

EL CONCEPTO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR

De la integración escolar...

El concepto de inclusión escolar es una construcción social, política e histórica que tiene por origen la política de integración a la sociedad de las minorías negras en los Estados Unidos en la década de 1960. Como lo señalan Orfield y Gandara, «la segregación residencial es una de las princi-

pales consecuencias de la desigualdad racial en los Estados Unidos, la segregación escolar que resulta de ello agrava el fenómeno» (2010: 96). De este modo, para integrar a la sociedad a los niños provenientes de barrios desfavorecidos, el principal dispositivo utilizado ha consistido en reagrupar en las mismas escuelas a niños de origen social y étnico diversos. El transporte escolar o *busing* ha permitido «llevar los niños de barrios desfavorecidos a otras escuelas más mixta» (Orfield y Gandara, *op. cit.*).

Este modelo, cuyos resultados han sido mitigados, se extendió a los niños con discapacidad durante la década siguiente, especialmente bajo la presión de las asociaciones que defendían sus derechos. En efecto, «en los países occidentales, desde la década de 1920 hasta alrededor de 1970, la corriente dominante, la tendencia en educación consistía en ubicar a los alumnos con necesidades particulares en escuelas y servicios especiales. Bajo el impulso de numerosos factores económicos y pedagógicos, esta manera de proceder dio lugar poco a poco a un modelo de servicios educativos identificado, en Estados Unidos, con el nombre de *mainstreaming*» (Boutin y Bessett, 2012: 34).

Este movimiento de *mainstreaming* consiste en una crítica al reagrupamiento de los alumnos con discapacidad en escuelas especializadas, sinónimo de repliegue sobre sí mismo, incluso de encierro social, y proclama su integración en escuelas comunes. En numerosos países de legislaciones llamadas «de integración escolar» han sido elaboradas a fin de facilitar y luego de volver obligatoria la escolarización de alumnos con discapacidad, en escuelas próximas a su domicilio. En Francia, la ley de orientación de 1975 para las personas con discapacidad plantea los principios de su sostenimiento en su medio de vida y su acogida en escuelas comunes. Sin embargo, aún escolarizados en el seno de establecimientos comunes, los alumnos con discapacidad son agrupados a menudo en cursos espaciales, en razón de sus dificultades para seguir la enseñanza en las clases que agrupan alumnos de su misma edad.

La integración tal como es concebida requiere entonces que el alumno se adapte a la escuela y al curso (Gremion y Paratte, 2009). En caso de imposibilidad el alumno es ubicado entonces en una clase espacial en el seno de la escuela. Esta situación lleva al siguiente señalamiento de Thomazet (2015: 46), la integración «puede ser únicamente

física» sin que haya una verdadera integración, no se produce un aprendizaje con los otros.

Gremion y Paratte, apoyándose en el modelo de Söden (ver más adelante), distinguen dos tipos de situaciones que caracterizan lo que ellos han convenido en llamar la integración escolar. El primer tipo de situaciones es calificado de inserción cuando la recepción de los alumnos se limita a «una integración física, sin preocupación alguna por las necesidades específicas de las personas. El logro de la inserción depende ante todo del alumno insertado y de su capacidad para adaptarse al medio en el cual se encuentra» (2009: 162). Ellos utilizan el término de asimilación «cuando el alumno es recibido en una clase común e invitado a participar de las mismas actividades que los otros, pero donde se espera de él que sea capaz de ajustarse a las reglas sociales, a las estructuras (con o sin material estructural adaptado)» (*ibidem*).

El principio de la integración escolar reposa sobre la idea de que la presencia, en una escuela, de niños que presentan problemas de aprendizaje debe permitir a los alumnos progresar en contacto con alumnos «comunes». Sin embargo, como la integración se limita a menudo a una inserción o como máximo a una asimilación, ella no implica un desarrollo cognitivo de los alumnos.

...a la inclusión escolar

El concepto de inclusión escolar ha sustituido al de integración en el curso de los años noventa (Plaisance, 2005). Según Ebersold, durante esta década «el término de inclusión tiende progresivamente a imponerse en el lenguaje público, científico o político en lugar del de integración, incluso de inserción» (2009: 71). El pasaje de la integración a la inclusión no es un simple cambio de palabras. Las políticas de inclusión corresponden a una transformación fundamental del lugar atribuido a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje.

La integración escolar designa el hecho de ubicar a un alumno con necesidades especiales en un entorno escolar adaptado a sus necesidades, por

ejemplo una clase especial en una escuela común. La inclusión escolar por su parte refiere más bien al hecho de ubicar a ese alumno, sean cuales fueran sus dificultades, en una clase común correspondiente a su edad y situada en la escuela de su barrio (Potvin y Lacroix, 2009).

La inclusión escolar corresponde primero a una nueva concepción y a nuevas exigencias para la educación de los niños que presentan dificultades de escolarización. Ella se concretiza a través de la desaparición de las clases especiales y mediante el recibimiento de todos los alumnos en clases comunes. Eso no significa que los alumnos incluidos no puedan tener clase, algunas horas por semana, con un maestro especializado. No se trata entonces más que de un dispositivo temporario destinado a acompañar a los alumnos para facilitar su inclusión.

El uso del término inclusión estará ligado, en adelante, a una extensión del público escolar que se beneficia del mismo. Las políticas de inclusión no están reservadas únicamente al caso de los alumnos que sufren una discapacidad física o mental, sino que estas se extienden a todos los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje sea cual fuere el origen social, familiar, psicológico o físico. Así, aparece un nuevo concepto, el de alumnos con necesidades educativas especiales, según la terminología empleada comunmente en Francia¹.

El concepto de necesidades educativas especiales (en francés, BEP) es a menudo indisociable de la noción de educación inclusiva. [...], BEP designa desde hace 25 años en Europa y en América del Norte, la necesidad de una ayuda particular para aprender. Durable o transitoria esta ayuda concierne a los alumnos con grandes dificultades (en general por causa del contexto) y a los alumnos con alguna discapacidad que los «perjudica». Este concepto privilegia las necesidades y no la discapacidad. Pone el acento en el contexto. Es la escuela que debe adaptarse y no el alumno» (Beaucher, 2012: 8).

1. En la literatura internacional se utiliza generalmente la sigla EHDA que significa alumno discapacitado o en dificultad de adaptación o de aprendizaje (*Élève Handicapé ou en Difficulté d'Adaptation ou d'Apprentissage*).

Si las políticas de inclusión han sido generalizadas en la mayoría de los países del mundo es porque ellas se corresponden con una voluntad de aplicación de los valores universales, democráticos y emancipadores enunciados, después de la Segunda Guerra Mundial, por las grandes organizaciones internacionales.

La Declaración Universal de los Derechos del Hombre del 10 de diciembre de 1948 proclama la necesidad para todos los Estados de respetar los valores humanos fundamentales. Ese texto subraya en su artículo primero que «todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos». Afirma el principio de solidaridad nacional en su Artículo 22 que declara que toda persona «tiene derecho a satisfacer sus derechos económicos, sociales y culturales indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad, gracias al esfuerzo nacional». En cuanto al Artículo 26, este proclama que «toda persona tiene derecho a la educación; el acceso a los estudios superiores debe ser abierto en plena igualdad a todos en función de sus méritos».

La Convención de las Naciones Unidas relativa a los derechos de las personas con discapacidad (diciembre de 2006) obliga a los Estados firmantes «a garantizar y a promover el pleno ejercicio de todos los derechos y de todas las libertades fundamentales de todas las personas discapacitadas». Para este fin, las autoridades nacionales deben prohibir «todas las discriminaciones fundadas en la discapacidad y (garantizar) a las personas con discapacidad una protección jurídica igual y efectiva contra toda discriminación, sea cual fuere su fundamento».

La Unesco, mediante la Declaración de Salamanca de 1994 y la Carta de Luxemburgo adoptada en noviembre de 1996, afirma que la escuela debe garantizar una educación de calidad y la igualdad de acceso para todos. Por otra parte, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad declara que los Estados «se asegurarán de que las personas con discapacidad no queden excluidas, sobre la base de su discapacidad, del sistema general de educación».

De acuerdo con los documentos internacionales, Francia ha adoptado el 11 de febrero de 2005 la ley de igualdad de derechos y oportunidades, la participación y la ciudadanía de las personas con discapacidad, que le sigue a una legislación menos ambiciosa que data de 1990. Ella plantea en

particular el principio de «acceso a los derechos fundamentales de todos los ciudadanos así como el pleno ejercicio de su ciudadanía».

En línea con estas declaraciones internacionales, la educación inclusiva se inscribe en una exigencia de igualdad de derechos y de oportunidades desde el nacimiento, en particular en materia de educación a fin de que todos puedan desarrollarse libremente. Es a través del esfuerzo nacional que las desigualdades deben ser reducidas, especialmente las desigualdades de acceso a la educación, para el bien y el equilibrio de toda la sociedad en su conjunto. Como lo señala Ebersold, la inclusión «no concibe a la sociedad como una dialéctica que pone en juego un cuerpo social e individuos, sino como una» sociedad de individuos «que requiere la participación de todos y cada uno en el bienestar colectivo, y la incorporación de todos en las diversas dimensiones que sustentan la sociedad» (2009: 72).

La inclusión radical: la escuela inclusiva y la pedagogía inclusiva

Los principios generales de la inclusión establecen una «escuela para todos» mediante la eliminación de barreras y de discriminación de todo tipo. La perspectiva de la inclusión radical nos lleva mucho más allá de esta lógica y desea transformar profundamente la escuela para que ella participe en la construcción de una sociedad democrática que respete la diversidad cultural, las aspiraciones y las necesidades de cada individuo.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El concepto de escuela inclusiva expresa una concepción de inclusión frecuentemente calificada de radical. Para precisar su significado podemos retomar la definición propuesta por Armstrong y Barton. Estos autores piensan que la inclusión es «una posición radical que exige que las escuelas se transformen en comunidades de aprendizaje donde todos los estudiantes se encuentren en una base de igualdad de derechos» (2000: 53).

En esta perspectiva, la educación inclusiva se basa en una concepción de una sociedad formada por personas libres y diferentes que colaboran e interactúan con el fin de desarrollar el bienestar colectivo. Esta visión de la sociedad aplicada a la escuela implica su transformación tanto en términos de su organización administrativa como en términos de la organización de la enseñanza.

Los trabajos de Ainscow (Booth y Ainscow Dyson, 2006; Ainscow y West, 2006) o de Busher (2005) han permitido profundizar el concepto de escuela inclusiva basada en el principio de la participación comunitaria y ciudadana en el funcionamiento de la escuela (Ainscow y West, 2006). La educación inclusiva equipara «las escuelas a los micro-sociedades en las que la innovación común crea sociedad, y les confía una misión afiliadora, fuente de apertura a la diferencia y de justicia social» (Ebersold, 2009: 74).

Asignar una misión afiliadora a la escuela consiste en colocarla en el centro de una red de interlocutores. En darle total responsabilidad para que pueda garantizar el derecho a la educación a todos los niños sobre bases democráticas y participativas, con miras a la inclusión y la regulación social. Ebersold agrega que «esta misión afiliadora de las escuelas (así como de cualquier entidad cultural) consiste también en tener en cuenta la diversidad del género humano y en ser fuente de pertenencia social. [...] y los animan a ubicar a los niños en el centro del proceso educativo y a abandonar la imagen del estudiante promedio, para abrirse a la diversidad de perfiles, expectativas y necesidades que atraviesan la comunidad escolar» (2006: 75).

La experiencia llevada a cabo en Cataluña como parte de una investigación participativa descrita por Moliner y Traver (2016) para transformar una escuela tradicional en escuela intercultural, inclusiva y comunitaria es un ejemplo interesante. Ella muestra la magnitud de los cambios necesarios y describe los dispositivos implementados para lograr este objetivo.

En una escuela comunitaria, la colaboración es el acto de trabajar juntos desde una óptica común, es decir, los logros educativos y el bienestar de los jóvenes, compartiendo las funciones y las responsabilidades. Esto involucra a todos los agentes educativos que pueden contribuir al éxito de

los jóvenes, incluyendo allí a los principales interesados: los mismos estudiantes (Moliner y Traver, 2006: 67).

LA PEDAGOGÍA INCLUSIVA

La educación inclusiva promueve el desarrollo de una escuela donde todos los alumnos tienen los mismos derechos a aprender unos de otros y donde las diferencias desaparecen con ello. En esta escuela, las nociones de alumnos con necesidades especiales o alumnos con discapacidad desaparecen.

Ellos pueden tener una discapacidad, ser dotados, vivir en lugares remotos o en comunidades nómadas, pertenecer a minorías étnicas, culturales o lingüísticas, o provenir de entornos desfavorecidos. Corresponde a las instituciones hacerlos participar activamente en la vida escolar, proporcionarles las formas de reconocimiento que les permitan pensar a sus compañeros como pares y, más en general, a ser miembros de pleno derecho de la comunidad escolar (Ebersold, 2009: 75).

El modelo, ya antiguo, elaborado por Söder en 1980 sobre las diferentes etapas de la inclusión de los alumnos con discapacidad permite comprender de manera concreta, a partir de un ejemplo, lo que es la pedagogía inclusiva. Permite comprender mejor las características de la educación inclusiva y sus diferencias con la pedagogía aplicada en el caso de la integración escolar.

El modelo de Söder: de la inserción a la inclusión

En el Cuadro 1, la columna de la derecha presenta, con la ayuda de un ejemplo, las características de una pedagogía inclusiva que toma en cuenta la diferencia, de la que hace una riqueza para la colaboración en los aprendizajes. Ella permite así la integración física, funcional y social de todos los alumnos.

Cuadro 1.

variación de la relación variación de l'env.	Adaptation de l'élève		Adaptations réciproques	
	Insertion <i>Etre admis avec les autres</i>	Assimilation <i>Devoir faire comme les autres</i>	Intégration <i>Etre différent avec les autres</i>	Inclusion <i>Etre différent comme les autres</i>
Intégration physique <i>distance physique diminuée</i>	Assis, au fond de la classe, Pierre fait du coloriage pendant que les autres élèves suivent un cours de mathématiques	Pierre peut participer à une leçon à condition d'être capable de faire et de suivre comme les autres	Pierre est intégré dans les leçons de biologie. L'enseignant e. qui le reçoit, prépare un matériel spécifique pour lui permettre de se repérer et adapte les exigences à ses compétences	Pierre participe aux leçons de mathématiques. Il travaille à son rythme et en coopération avec d'autres élèves. Le programme et les méthodes permettent à chaque élève d'avancer en fonction d'objectifs individuels que l'enseignant-e a établi
Intégration fonctionnelle <i>adaptation des structures</i>				
Intégration sociale <i>appartenance au groupe</i>				

Enfoques de la inclusión en Francia y en América Latina

DE LA INCLUSIÓN RADICAL A LA CONCEPCIÓN FRANCESA DE LA INCLUSIÓN

Desde una perspectiva radical, la inclusión supone una reorganización completa del sistema educativo, del funcionamiento de la escuela y de la enseñanza. La pedagogía inclusiva está estrechamente ligada a una escuela inclusiva, donde reinan la igualdad de derechos, la cooperación y la consideración de las especificidades y necesidades de cada alumno.

El uso común de la palabra inclusión tanto en el ámbito social como en las instituciones políticas y educativas, en Francia como en muchos países del mundo, engloba realidades bastante diferentes. En Francia, el término inclusión se utiliza principalmente para describir la escolarización de alumnos con discapacidad en las clases comunes correspondientes a su edad, en una escuela próxima a su domicilio. Algunas escuelas están dotadas de Unidades Localizadas para la Inclusión escolar (en francés, ULIS) con un maestro especializado encargado de la organización pedagógica y material de la escolarización de los niños con discapacidad. Los estudios (por ejemplo, Niclot y Drouin 1995) muestran que los maestros de las clases comunes, a pesar de un compromiso pedagógico a menudo importante, tienen dificultades para tomar en cuenta los aprendizajes de estos estudiantes en particular porque no se sienten suficientemente formados.

Por otra parte, hay que señalar que, en Francia, el término inclusión concierne esencialmente a los alumnos con discapacidad. Los niños de origen extranjero, los que no dominan la lengua francesa que «por lo tanto deben aprender el idioma y aprender en ese idioma» (Clerc, 2005: 107) y adaptarse «a un nuevo sistema educativo y a un nuevo entorno sociocultural» (*ibídem*) están fuera de las políticas de inclusión en el sentido estricto. Son los centros académicos para la escolarización de los niños alófonos recién llegados y de los niños provenientes de familias itinerantes y de viajeros (en francés, Casnav) los que gestionan su escolarización. La institución ha desarrollado para estos niños políticas frecuentemente llamadas de integración social.

LAS INVESTIGACIONES SOBRE LA INCLUSIÓN EN AMÉRICA LATINA

En Argentina, si bien la noción de educación inclusiva tiene en cuenta el caso de los alumnos con discapacidad, la reflexión se ha centrado principalmente en las desigualdades sociales de acceso y de aprendizaje en la escuela, y sobre cómo reducirlas, especialmente mediante la formación de los docentes. «Pensar la inclusión o la integración educa-

tiva es un modo de pensar la igualdad» escriben Canelotto y Pereyra (2015: 71). Es también desde una perspectiva social de la inclusión que se sitúan los trabajos de Grinberg (2016, 2011) que estudia las luchas por el conocimiento en las sociedades contemporáneas, las políticas y las tensiones en barrios de alta pobreza en la periferia de Buenos Aires. Los trabajos llevados a cabo por el laboratorio IPP² (Pereyra, 2016) también se relacionan con el análisis de las situaciones de trabajo y los saberes movilizados por los docentes en situaciones de clases regulares para favorecer la inclusión.

En Colombia existe un concepto muy utilizado por los investigadores, el de educación inclusiva. En la sociedad y en la literatura científica de este país, el término inclusión hace referencia a los alumnos con discapacidad pero también a la cuestión del reconocimiento de la diferencia en la escuela. La diversidad de enfoques para la inclusión es muy amplia en Colombia. Podemos citar como ejemplo los trabajos de Lara (2015), que conecta la inclusión al reconocimiento del otro en el contexto histórico colombiano y latinoamericano, o los de Bernal Castro (2015) que estudió la inclusión de los estudiantes afro-colombianos en la universidad a partir de un ejemplo. La inclusión de los estudiantes con discapacidad también está muy presente en esa investigación. Un cuadro de la evolución de las políticas de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad, diseñado por Guido López y Lara (2016), pone de relieve los logros y obstáculos hallados. Se han llevado a cabo una cantidad de estudios, por ejemplo, sobre la educación inclusiva en las zonas rurales (Zambrano, 2015), pero también en la formación inicial del profesorado (Latorre, 2015).

Conclusión

La cuestión de la utilización de la palabra inclusión se plantea entonces en las investigaciones concernientes al caso francés. En un sistema educativo centralizado, las escuelas no están organizadas según el modelo de las

2. Laboratorio de Investigación de las Prácticas Pedagógicas (Unipe).

escuelas inclusivas, y en los textos institucionales el uso de este término se limita a menudo al caso de los alumnos con discapacidad.

En línea con el trabajo de nuestros colegas colombianos y argentinos, podemos adoptar una interpretación amplia del concepto de inclusión. En una perspectiva no radical, la inclusión refiere al conjunto de los dispositivos pedagógicos y organizacionales destinados a los alumnos que tienen dificultades, a fin de asegurar sus aprendizajes en nombre de la igualdad de oportunidades y de la cohesión social.

Por una didáctica inclusiva

Entre inserción, asimilación, integración e inclusión, existe un *continuum* en el que la naturaleza de la relación establecida entre los estudiantes y el conocimiento disciplinar juega un papel clave.

Si bien las características de una pedagogía inclusiva han sido definidas, no hay ningún registro en la literatura de la existencia de una didáctica inclusiva. Cabe señalar que los aprendizajes escolares se organizan en torno a la enseñanza de las disciplinas escolares socialmente constituidas. Son los aprendizajes disciplinares los que se evalúan y determinan en gran medida los niveles de rendimiento escolar de los estudiantes. Es entonces en el seno de la enseñanza de las disciplinas que se logra en buena parte la inclusión.

El enfoque didáctico de la inclusión escolar interroga los saberes específicos que se enseñan en cada disciplina, los métodos de enseñanza y especialmente las interrelaciones entre alumnos y docentes, vinculados durante el funcionamiento de la clase y los aprendizajes realizados. La adopción de un enfoque didáctico en materia de inclusión significa, por lo tanto, preguntarse por las dificultades de los alumnos en los aprendizajes disciplinares.

Los conceptos presentados en los siguientes apartados de este texto han sido construidos en los campos de las ciencias de la educación y de la sociología de la educación. Los mismos resultan pertinentes para analizar las prácticas de enseñanza en el marco de un enfoque didáctico de la inclusión.

INDIVIDUALIZACIÓN, PERSONALIZACIÓN, DIFERENCIACIÓN Y CONCIENCIA DISCIPLINAR

Individualización

La noción de individualización en la escuela interroga las relaciones entre un enfoque sociológico y un enfoque didáctico de las situaciones escolares de enseñanza y de aprendizaje. La individualización en la escuela podría ser acusada de hacerse eco de un individualismo y de un culto del individuo en la sociedad. En su dinámica de valorización del individuo ella puede ser interpretada como sintomática de una época en la que triunfa el «yo», la escritura de sí en las redes sociales y la literatura de auto-ficción.

Sin embargo, la noción de individualización escolar no es nueva y sus defensores no han esperado a que llegara el siglo XXI para promoverla. El concepto de individualización se define por referencia a las publicaciones que han marcado el siglo XX. Claparède, en el contexto emergente de la Escuela Nueva, defiende la Escuela a medida (1921), el psicólogo Burns afirma en 1971 que no hay dos alumnos que aprendan o progresen de manera idéntica. Los sociólogos, siguiendo a Bourdieu, denunciaron «la indiferencia a las diferencias» (1966: 325-347) en una escuela que da el mismo tratamiento a todos los estudiantes, de quienes ignora su historia personal y su origen social, decisivos, sin embargo, en la relación de cada uno con el conocimiento.

Dos posiciones opuestas: la de una escuela personalizada y la de una escuela igualitaria. Así, la escuela Jules Ferry apunta a la transformación del niño en alumno. Ella promueve la socialización a través de la transmisión de conocimientos, a través de las clases grupales adecuadas para consolidar el grupo. La escuela es entonces confrontada a un dilema entre tomar en cuenta a la persona y la construcción de una cultura común. Este dilema se cristaliza en una doble pregunta que se repite: ¿la escuela debe adaptarse a los alumnos?, ¿o los alumnos deben adaptarse a la escuela, a la disciplina de la escuela, a las disciplinas escolares?

Para responder a esta pregunta y a la necesidad de jugar en ambos sentidos, en lo individual y en lo colectivo, los campos de la sociología de la educación y de la didáctica se acercan. La didáctica se constru-

ye abriéndose a perspectivas sociológicas, como lo explica el sociólogo Losego (2016) en un artículo reciente titulado «Lo social y lo didáctico: distancia y acercamiento».

«Durante los años 2000, las didácticas van a tratar a los maestros y a los alumnos como actores con obligaciones dentro de los sistemas (didácticos), lo que podría parecerse a una definición de la sociología.» Estos sistemas integran cada vez más la posibilidad de «bifurcaciones didácticas» (Margolinas, 2014): se asume que los estudiantes tienen diferentes interpretaciones de las tareas y del conocimiento, sin que eso esté necesariamente ligado a un error del docente.

«Este enriquecimiento de las situaciones didácticas y este tipo de relativismo restringido abren entonces una puerta a las ciencias humanas y especialmente a la sociología» (Losego, 2016: 71). Losego menciona un trabajo científico que va en el sentido de una reconfiguración de las relaciones entre sociología y didáctica. Muestra cómo este acercamiento entre estos campos científicos se realiza mediante una integración en didáctica de conceptos surgidos de la sociología.

«La comunicación entre la sociología y las didácticas parece ser un trabajo específico, deudor de los “traficantes” como Sensevy (2011), que traduce el vocabulario de la didáctica en sociología (por ejemplo, el concepto de “contrato” como “habitus didáctico” o el de “medio” como “sistema estratégico”). Nos encontramos con los conceptos clave de institución y de situación, restituidos tanto en sociología como en didáctica: ellos designan la tensión entre la certeza y la incertidumbre cognitiva, características de todo objeto sociológico o didáctico» (Losego, 2016: 72).

La individualización escolar se compone de tres dimensiones: Merieu (2013) recuerda este punto que tiene consenso científico. La articulación entre lo individual y lo colectivo, también llamada diferenciación, se impone, de hecho, a nivel de las situaciones de clase, de las situaciones de aprendizaje, en las cuales se ejercen los métodos pedagógicos. Hablamos entonces de diferenciación pedagógica. La diferenciación se expresa también sobre el eje de la determinación de los contenidos de enseñanza-aprendizaje donde ella se materializa mediante objetivos y requisitos previos ya definidos. Finalmente, a mayor escala, lo individual y lo colec-

tivo pueden articularse y diferenciarse en el seno de las trayectorias. En ese caso hablamos de diferenciación estructural.

Esta diferenciación tanto estructural como pedagógica ha sido objeto de una conferencia de consenso del Consejo Nacional de Evaluación del Sistema Escolar (en francés Cnesco) los días 7 y 8 de marzo de 2017 bajo el título «Diferenciación escolar y base común». En este contexto, en el cruce de los campos científicos, profesionales e institucionales, quedó demostrada la necesidad de una diferenciación que articule la diferenciación estructural y la diferenciación pedagógica, en vistas de facilitar la apropiación por parte de cada alumno, de los conocimientos y de los saber-hacer comunes, en un proceso colectivo de enseñanza explícita y diversificada.

Personalización

La noción de individualización se articula bajo otra forma; puede llamarse personalización. En el contexto internacional de la OCDE, en un informe titulado «El aprendizaje personalizado: futuro de la reforma de los servicios públicos» (2006),³ la personalización se define como la toma en cuenta de la persona que aprende y de sus necesidades, tomadas en el marco de evaluaciones y de diálogo. Esta personalización está destinada a favorecer el desarrollo de competencias y la confianza en cada estudiante, según ritmos variados y métodos diversificados. Finalmente, este enfoque internacional considera la personalización bajo un ángulo estructural que alcanza a la diversidad de los cursos, librada a la elección de cada uno. Ella provee una organización de la escuela en la cual colectividades y servicios sociales colaboran con los docentes para responder a las necesidades diversificadas de los alumnos.

Notamos que la personalización y la individualización se caracterizan por una tensión entre el nivel local, más cercano al individuo, y el nivel global, y la organización general y colectiva de la escuela. En todos los casos, se afirma una voluntad de compromiso entre el tratamiento de las

3. *Personnaliser l'enseignement* - isbn-92-64-03661-x © ocde 2006.

necesidades y de los ritmos propios de las personas y en las trayectorias personales y el aporte de los conocimientos y de los saber-hacer colectivamente exigidos.

En este contexto general, puede asombrarnos que los términos de personalización e individualización estén totalmente ausentes de los programas escolares actualmente en vigor en Francia, para la escuela, el collège y el liceo. Sin embargo, aunque las palabras falten, las nociones son inferidas en esos textos institucionales. Primero, el programa escolar para la escuela maternal se focaliza sobre «el niño», término que aparece por primera vez en este tipo de texto. Por otra parte, este programa se concentra en la recepción de este niño y de su familia pero también en su necesidad de jugar, de jugar para aprender, de jugar con sus pares y de «construirse como una persona singular en el seno de un grupo» (Programa de enseñanza de la escuela maternal, Boletín oficial especial n° 2 del 26 de marzo de 2015, p. 19). Finalmente, el acento está puesto sobre el aprendizaje y, precisión importante, sobre el aprendizaje progresivo. En el mismo sentido, los programas que conciernen a los ciclos de la escuela primaria y del collège (Programas de enseñanza del ciclo de los aprendizajes fundamentales (ciclo 2), del ciclo de consolidación (ciclo 3) y del ciclo de profundización (ciclo 4), Boletín oficial especial n° 11 del 26 de noviembre de 2015) ponen el acento sobre el aprendizaje y la progresividad de los aprendizajes. El término «progresividad» le sigue al término «progresión» que dominaba la generación anterior de programas escolares. Finalmente, en los actuales programas, las dimensiones de lo colectivo y de lo individual son habitualmente mencionadas, señal de esta búsqueda de un justo equilibrio que hemos subrayado ampliamente a propósito de la noción general de individualización.

Atención a las diferencias y conciencia disciplinar

En todos los contextos en los que emerge la individualización, es «la atención a las diferencias» (Stephen y Thomazet, 2012) lo que se encuentra en el centro de las preocupaciones. De la escuela a medida a la escuela inclusiva, Étienne y Thomazet muestran que no hay más que un paso a

dar juntos, «[...] el tema de la adaptación de la escuela a los alumnos con discapacidad reúne, bajo la designación de “alumnos con necesidades educativas especiales”, al público susceptible de tener dificultades en la escuela por otras razones, y consolida las aspiraciones democráticas de la escuela» (2012: 3).

Desde nuestra perspectiva didáctica, esta atención a las diferencias y a las necesidades individuales puede encontrar un punto de apoyo. El concepto de conciencia disciplinar (Reuter, 2003, 2007) resulta prometedor para un enfoque de la inclusión escolar, en el sentido de la consideración individual de los actores de la clase, según los recorridos ajustados a la vez a requisitos relativos a las disciplinas escolares y a las necesidades particulares de los alumnos. Reuter define la conciencia disciplinar como «la manera en que los actores sociales, y especialmente los actores escolares, (re)construyen las disciplinas escolares» (2007: 57).

Entendemos aquí por actores escolares a los alumnos y los docentes en primer plano. Reuter incluye allí también a los padres de los alumnos, los formadores, los inspectores y los investigadores. Con este concepto de conciencia disciplinar, se trata de mostrar que la noción de disciplina escolar es el fruto de una construcción, de una construcción social en el seno de la comunidad escolar. Reuter muestra que es importante identificar las formas que toma la (re)construcción de las disciplinas, por parte de los diferentes actores escolares, y observar cómo esas construcciones o reconstrucciones reflejan la percepción más o menos clara de las disciplinas consideradas. Reuter establece un vínculo entre las variaciones entre conciencias disciplinares de los alumnos y las diferencias de su éxito escolar. Los alumnos perciben de manera diferente los contenidos de las disciplinas, sus finalidades y sus espacios de enseñanza y de aprendizaje. Las finalidades no son tan bien identificadas como los contenidos de las disciplinas. Este reconocimiento puede resultar más frágil frente a unas disciplinas que a otras, y es tributario de las configuraciones de las disciplinas pero también de las prácticas docentes mediante las cuales estas se concretizan.

Este concepto puede definirse como una transposición didáctica (Chevallard, 1985) que nosotros calificaremos de interna en la medida en que esta se produce en el seno de la clase, en el curso de las interac-

ciones entre docente y alumnos. La conciencia disciplinar, expresada por los actores, mediante respuestas a preguntas sobre lo que el alumno ha aprendido durante el año transcurrido en la escuela, sobre los criterios de reconocimiento de una disciplina escolar dada, o incluso sobre las palabras clave que podrían caracterizar tal o cual disciplina. Un interrogante tal pone en evidencia las variaciones identificables entre los niveles de conciencia que los alumnos tienen de los contenidos y los aspectos de una disciplina dada.

Esta perspectiva de trabajo científico muestra el interés por comprender los desempeños didácticos de los alumnos en el campo de las disciplinas escolares. Haciendo actuar, hablar y escribir a los alumnos en un contexto didáctico dado, es posible identificar la manera en que la disciplina escolar en juego se actualiza en la mente de los alumnos. Se puede ver allí un medio de identificar el nivel de conciencia disciplinar individual, en el curso de la actividad de la clase. Los indicios de esos desempeños didácticos de los alumnos pueden ser tomados de los gestos, de las palabras, de los silencios y de las diferentes producciones de los alumnos (Zaïd, 2012).

La conciencia disciplinar puede ser diferenciada sin que haya lazo alguno con cualquier práctica diferenciada de enseñanza. Sin embargo, ella puede orientar las prácticas docentes en el seno de una diferenciación pedagógica que articularía estratégicamente por un lado, los contenidos, las finalidades y los espacios necesarios a compartir en grupo, y por otro, el ajuste indispensable a las necesidades identificadas en el alumno, para acompañar, asegurar y consolidar su propia construcción, reconstrucción y reformulación de la disciplina escolar.

Para concluir, la individualización puede concebirse en una perspectiva didáctica de atención a las diferencias, en el marco de una toma en cuenta de las necesidades educativas especiales de los alumnos. En efecto, diferenciar las prácticas docentes en una perspectiva de personalización de los aprendizajes individuales, movilizándolo el concepto de conciencia disciplinar, puede consistir en establecer tiempos de verbalización asegurados por los alumnos, contenidos de enseñanza aprendizaje, finalidades de tareas realizadas y métodos requeridos para trabajar en una disciplina dada. Tales prácticas son adecuadas para acompañar a los alumnos en el dominio progresivo de los conocimientos y de las habilidades de base,

ajustadas según los desempeños y sus necesidades por un lado, y por otro lado, según las características de un contexto didácticamente definido y circunscripto.

EL CONTRATO DIDÁCTICO

Brousseau introduce en 1978 el concepto de contrato didáctico para explicar en parte el fracaso selectivo en matemática.⁴ La definición de ese concepto ha evolucionado en Brousseau en el transcurso de los años, llevando a Sarrazy (1995) a distinguir dos grandes períodos para esta definición.

Concepto de contrato didáctico: primera definición

En el transcurso del primer período, que coincide con la creación de la didáctica de las matemáticas, Brousseau define el contrato didáctico como el conjunto de obligaciones recíprocas y de sanciones que cada participante de la situación didáctica, según Brousseau (1978):

- impone o cree imponer, explícita o implícitamente, a los otros,
- y las que se le imponen o que él cree que se le imponen a propósito del conocimiento en cuestión.

El contrato didáctico es el resultado de una negociación a menudo implícita de los modos de establecer las relaciones entre un alumno y un grupo de alumnos, cierto medio y un sistema educativo. Podemos considerar que las obligaciones del profesor frente a la sociedad que le delega su legitimidad didáctica, son también una parte determinante del contrato didáctico. En efecto, puesto que desea ubicar a sus alumnos en situación de hacer matemáticas, es decir, en situación de investigación y

4. Son niños que tienen déficits de adquisición, dificultades de aprendizaje o una falta de interés pronunciado en el campo de las matemáticas pero que se desempeñan satisfactoriamente en las otras disciplinas escolares (Brousseau, 1980).

de resolución de problemas específicos, generando nuevas preguntas por parte de los alumnos, el docente debe efectuar la devolución adecuada del problema. Se presentan aquí dos alternativas: (i) ya sea el alumno entra en el juego, tiene éxito y así el aprendizaje se opera, (ii) o el alumno no adhiere al problema planteado, y en ese caso el profesor, por su estatus mismo de docente, debe proporcionarle ayuda. Es entonces cuando se va a producir una relación esencialmente implícita entre el profesor y el alumno a propósito del conocimiento matemático apuntado. Es a esta relación que Brousseau llama contrato didáctico; el profesor va a tratar de hacerle saber al alumno lo que él quiere que haga, y el alumno va a tratar de entrar en el juego didáctico del profesor.

Según Brousseau (1980), el contrato didáctico se presenta entonces como la huella de las exigencias habituales del maestro en una situación particular. Al decodificar los hábitos específicos del maestro, es decir lo que el maestro reproduce, de manera consciente o no, de manera repetitiva en su práctica docente, el alumno será capaz de identificar las expectativas del maestro. Puesto que se considera que un aprendizaje se produce en respuesta a un problema dado, se puede detectar aquí mismo una paradoja que Brousseau (1980) señala también preguntándose si algunos contratos didácticos no impedirían a algunos niños entrar en el proceso de aprendizaje.

Sarrazy (2002) se refiere a las publicaciones que utilizan a veces de manera ambigua la expresión de contrato didáctico. De hecho, puesto que se trata de un contrato tácito entre el docente y el estudiante, ¿cómo podemos hablar de errores ligados a las reglas del contrato didáctico o incluso sugerir a los docentes poner en práctica el contrato y hacer que los estudiantes se den cuenta de que, en las actividades de resolución de problemas, las expectativas son específicas?

Concepto de contrato didáctico: segunda definición

El segundo período, que se inicia en 1984, marca una toma de distancia respecto de la definición anterior de contrato didáctico, puesto que ya no es cuestión de buenos, o de malos (...) contratos. El contrato didáctico

constituye en adelante un concepto al servicio de la didáctica fundamental para analizar los fenómenos de negociación, de emergencia, de disfuncionamiento (...) del sentido en las situaciones didácticas (Sarrazy, 1995).

En su tesis, Brousseau (1986) explicita ese concepto gracias al caso de Gael, un alumno de 8 años y medio que está repitiendo su CE1 (2º año de la EP), al cual un investigador le pide que resuelva sucesivamente algunos problemas, en el marco de ocho intervenciones didácticas clínicas, escalonadas entre 1976 y 1983.

Desde la primera sesión, el investigador constata que el alumno Gael responde a sus preguntas mencionando la autoridad pedagógica de su docente. Por ejemplo, en la reanudación del problema (Figura 1) que no logró resolver en clase la semana anterior, Gael, después de haber reflexionado, responde al investigador: «Voy a hacer como aprendí con la maestra». Entonces ubica en columnas la operación $57 + 24$ y obtiene 81. Notemos que Gael había adoptado exactamente la misma estrategia de resolución en la clase anterior. Dicho de otro modo, este alumno está completamente atado a los discursos y deseos de su maestra.

Figura 1. Problema propuesto a Gael durante la primera clase (Brousseau y Warfield, 1999: 5).

En un estacionamiento hay 57 autos. 24 de esos autos son rojos.
Hallar el número de autos del estacionamiento que no son rojos.

En respuesta a la consigna del investigador, Gael dibuja los coches. Pero después de varios intentos de utilizar el dibujo para dar respuesta al problema, Gael solo piensa en recurrir a una operación y plantea la adición de $24 + 33 = 57$. Sin embargo, dice no poder responder a la pregunta del enunciado. Para Gael, acostumbrado a plantear y realizar cálculos para resolver los problemas, piensa que solo el resultado de una operación puede proporcionar la respuesta al problema planteado. El estudio del caso de Gael ofrece a Brousseau muchos ejemplos de este tipo de obstácu-

los en la resolución de problemas. A menudo, además de las consignas, el investigador tiene que recurrir a la utilización de material, a la creación de juegos. Por ejemplo, en el caso del problema en el que, dado un total de fichas (círculos y triángulos) y una serie de triángulos, Gael debe encontrar el número de círculos; el investigador propone un juego de adivinar extrayendo algo de una bolsa, dice: Hay algo adentro... pero hay que encontrarlo. Todo el trabajo del investigador consiste entonces en llevar a Gael a romper con su concepción de una situación didáctica y hacer que acepte involucrarse, él mismo, alumno Gael, en el problema que se le ha planteado.

Brousseau (1988: 89) llama devolución al medio didáctico que consiste no solamente en presentar al alumno el juego al cual el maestro quiere que juegue (consignas, reglas, fin, estado final...) sino también en garantizar que el alumno se sienta responsable, en el sentido del conocimiento y no de la culpabilidad, del resultado que debe buscar.

Varios efectos del contrato didáctico han sido puestos de manifiesto, entre los cuales podemos mencionar la edad del capitán demostrado por un equipo de investigadores de Grenoble (retomado por Baruk, 1985), el efecto Topacio y el efecto Jordán, llamados así por Brousseau (1997) en referencia a escenas de la literatura francesa.

El concepto de medio

Brousseau no piensa en forma independiente al alumno, al maestro, y al medio (*milieu*) en su relación con el conocimiento. El medio es considerado como todo lo que actúa sobre el alumno y/o sobre lo que el alumno actúa; se compone de los objetos (físicos, culturales, sociales y humanos) con los que el sujeto interactúa en una situación (Brousseau, 2003). Las interacciones entre el alumno y el medio van a facilitar la superación de obstáculos. Por lo tanto, Brousseau considera todo el sistema como objeto de estudio, analizándolo bajo la forma de las situaciones que lo componen.

Definida comúnmente como situación que sirve para enseñar, una situación designa, en el sentido que le da Brousseau (1997), el conjunto de circunstancias en las cuales se encuentra un individuo, las relaciones que

lo unen a su medio, y el conjunto de datos que caracterizan a una acción o a una evolución/un cambio.

CONOCIMIENTOS ESCOLARES, DISCIPLINAS ESCOLARES Y RELACIÓN SECUNDARIA CON EL MUNDO

Nuestro enfoque didáctico de la cuestión de la inclusión escolar requiere volver sobre la naturaleza de los saberes escolares y de las disciplinas escolares que las organizan.

Nuestra hipótesis es que, es en la manera en que los docentes favorecen o no, mediante sus prácticas de enseñanza de las disciplinas o de los campos disciplinares, la entrada de los alumnos en las disciplinas escolares donde se juega en parte la inclusión de los alumnos y por lo tanto su éxito escolar. Dicho de otro modo, nosotros postulamos que hay mecanismos que, probablemente, incluso sin ser percibidos por los docentes, conducen a la exclusión de ciertos alumnos o a su no inclusión.

Conocimientos escolares

El surgimiento de la forma escolar, el desarrollo de la escuela en tanto lugar específico de transmisión-apropiación de conocimientos, fue acompañado de una disyunción entre los conocimientos y las prácticas sociales en las cuales estos estaban «fundados». Los conocimientos escolares son entonces «saberes separados de las prácticas, y que se automatizan progresivamente con relación a las prácticas» (Lahire, 1993: 37). En razón de este proceso, es posible calificar esos conocimientos de conocimientos descontextualizados. Esta descontextualización de los conocimientos ha hecho de ellos conocimientos abstractos, «recortados» del mundo de las prácticas sociales.

Los conocimientos escolares son entonces conocimientos específicos cuya principal característica es la de ser «conocimientos escriturales formalizados, conocimientos objetivos, delimitados, codificados» (Vincent *et al.*, 1994: 31). Estos conocimientos específicos requieren un lugar, una

temporalidad y una forma de apropiación específica: la escuela. En la clase, su apropiación por parte de los alumnos depende de una intención, la del docente, y de un conjunto de procesos calificados de didácticos. Por la especificidad de sus conocimientos y de las modalidades particulares de su enseñanza «la escuela viene a romper así con la experiencia práctica» (Astolfi, 2008: 99). Una ruptura entre dos universos –el de la escuela y el de la experiencia cotidiana– que puede ser un obstáculo para la apropiación de los conocimientos escolares para algunos alumnos. Así, por la naturaleza misma de los conocimientos que ella se propone enseñar a los alumnos, la escuela puede ser un obstáculo para el éxito de todos los estudiantes.

En la escuela, los conocimientos escolares, como lo describe Develay, «son enseñados a través de disciplinas escolares» (1995: 27). Son estas disciplinas escolares las que mediatizan la relación con el mundo de los alumnos. Uno de los desafíos de la inclusión escolar, en la escuela primaria, parece ser entonces la capacidad del docente de «hacer entrar» a todos los alumnos en el mundo de las disciplinas escolares, como condición de sus aprendizajes y más allá de su logro escolar.

Dicho de otro modo, desde la perspectiva de la escuela inclusiva, la cuestión didáctica remite a la responsabilidad que el docente tiene de volver accesibles los conocimientos escolares para los alumnos que se encuentran más alejados de estos.

Disciplina escolar

Develay define una disciplina escolar como un conjunto coherente constituido por cuatro elementos, «los objetos que le son específicos, las tareas que ella permite efectuar, los conocimientos declarativos de los cuales ella pretende apropiarse y los conocimientos procedimentales cuyo dominio reclama» (1992: 32). La coherencia de este conjunto está asegurada por «una matriz que la constituye en tanto unidad epistemológica, que integra los cuatro elementos anteriores y que le da coherencia» (*ibídem*).

La matriz disciplinar es a la vez aquello a partir de lo cual los cuatro elementos anteriores adquieren sentido, y también lo que los cimenta, es

el vínculo de la disciplina escolar: «Llamaremos matriz disciplinar al principio de inteligibilidad de una disciplina dada, lo que algunos también llaman su marco de referencia. El sentido metafórico de matriz (nombre común del útero) remite a la imagen de molde, de crisol que se constituirá fundamento de la disciplina, su esencia» (Develay, 1992: 46).

En el campo escolar, las disciplinas escolares son así sistemas coherentes de inteligibilidad del mundo. Ellas participan en la construcción de las relaciones de los alumnos con el mundo, «cada una desarrolla su propia manera de “disciplinar nuestra mente” gracias a los conceptos originales que ella introduce» (Develay, 1992: 22). Así, para Astolfi, ellas comprometen a los individuos en «una interpretación experta del mundo, más poderosa que la del sentido común» (2008: 22). Es en esta perspectiva que es posible considerar la construcción de relaciones disciplinares con el mundo por parte de los alumnos, tales como por ejemplo una relación matemática o una relación geográfica con el mundo. Entonces, uno de los desafíos de una didáctica inclusiva consiste en favorecer en todos los alumnos la construcción de esos tipos de relaciones distanciadas con el mundo que se distinguen de las relaciones construidas en la experiencia familiar.

En el campo de las didácticas de las disciplinas, diferentes teorías permiten dar cuenta de la naturaleza de los conocimientos escolares, de las disciplinas escolares y de las relaciones entre estas y las disciplinas académicas homónimas.

Debemos a Chevallard (1985) una de las primeras reflexiones sobre los vínculos entre «saberes sabios» y «saberes enseñados». Él propone la noción de transposición didáctica para dar cuenta de la elaboración de los conocimientos escolares. Para este autor, la «transposición didáctica» resulta de un doble proceso: una transposición externa y una transposición interna a partir de un cuerpo de saberes sabios originales. El primer proceso de la transposición se efectúa en lo que Chevallard llama la «noósfera», «la esfera donde pensamos» (1985: 25). Es de alguna manera el espacio donde los diferentes actores se encuentran, el espacio de los desafíos y de los conflictos. Es en esta «noósfera» donde se efectúa el trabajo externo de la transposición didáctica. Trabajo que va a conducir al saber a enseñar, que se expresa, por ejemplo, en los programas oficiales.

El segundo tiempo de la transposición didáctica se opera en el sistema de enseñanza mismo, es la fase interna de la transposición didáctica. Es el espacio de las prácticas docentes. Es en el curso de este segundo tiempo que se produce el «saber enseñado». Esta teoría otorga una primacía a los conocimientos académicos. Desarrollada en el campo de la didáctica de las matemáticas, ella será retomada luego en otras didácticas como por ejemplo las de las ciencias. Por otra parte, el uso del término transposición remite unas veces a la definición precisa de Chevallard, y otras veces a una acepción más general para designar las operaciones de transformación de los conocimientos a fin de volverlos enseñables.

Paralelamente, Martinard (1986) desarrolla la noción de «práctica social de referencia» para pensar la definición de contenidos a enseñar cuando es difícil apoyarse en una disciplina académica de referencia o cuando esta no existe. Para explicitar su planteo, Martinard escribe que

ella consiste en poner en relación los fines y los contenidos pedagógicos, en particular las actividades didácticas, con las situaciones, las tareas y los conocimientos de una práctica dada. Se trata entonces de lo que nosotros llamaremos una práctica social de referencia, remitiendo a los tres aspectos siguientes:

- Son actividades objetivas de transformación de un dato natural o humano («práctica»).
- Conciernen al conjunto de un sector social, y no de roles individuales («social»).
- La relación con las actividades didácticas no es una relación de identificación, solo hay una comparación («referencia») (1986: 137).

Desarrollada para renovar la enseñanza de las ciencias naturales y de la tecnología en la escuela, la noción de «prácticas sociales de referencia» ha sido retomada luego por investigadores en otras didácticas como por ejemplo las de las actividades físicas y deportivas.

Siempre en el curso de los años ochenta, en el campo de la historia de la educación, Chervel (1988) propone la noción de «disciplina escolar» a partir del estudio de la inscripción de la gramática en el campo escolar francés. Para este autor, «los contenidos de la enseñanza son concebidos

como entidades *sui generis* propias, de la clase, en cierta medida independientes de toda realidad cultural exterior a la escuela, y que gozan de una organización, de una economía íntima y de una eficacia que parecen no deber a ninguna otra cosa que a ellas mismas, es decir, a su propia historia» (1988: 64). Esta perspectiva conduce a considerar la autonomía de las disciplinas escolares en relación con las disciplinas académicas homónimas. En esta perspectiva, una disciplina escolar como la geografía o la historia por ejemplo, «constituida por una gama de componentes de proporciones variables según el caso, una enseñanza expositiva, ejercicios, prácticas de iniciación y de motivación, y un aparato docimológico, los cuales, en cada estado de la disciplina, funcionan evidentemente en estrecha colaboración, del mismo modo que cada uno tiene, a su manera, relación directa con las finalidades» (Chervel, 1988: 99-100). De alguna manera, es una construcción de la escuela para la escuela. Los trabajos llevados a cabo en el campo de las didácticas de la historia y de la geografía se apoyan esencialmente sobre esta concepción de las disciplinas escolares.

Relación secundaria con el mundo

La idea de relación secundaria con el mundo mediante la escuela y a través de las diferentes disciplinas surge de la noción de «secundarización» (Bautier y Goigoux, 2004; Bautier y Rochex, 2004). Tanto el término como la noción fueron construidos por estos investigadores a partir de los trabajos de Bajtín (1895-1975). Bajtín realiza una distinción entre géneros discursivos primarios y géneros discursivos secundarios para un campo de prácticas, la producción literaria, alejada del campo escolar. Los géneros primarios están fuertemente ligados a la experiencia personal del sujeto, al contexto en los cuales son producidos, «ellos pueden ser descriptos como dependientes de una producción espontánea, inmediata, ligada al contexto que los suscita y sin existencia fuera de él y en el “olvido” de cualquier aprendizaje o trabajo subyacente» (Bautier y Rochex, 2004: 201). Los géneros secundarios son «derivados» de los primarios; ellos los recuperan y los «trabajan con una finalidad que se emancipa del carácter

coyuntural de su producción» (*ibídem*). Los géneros secundarios requieren «una producción discursiva que significa más allá de la interacción en la cual puede situarse coyunturalmente» (*ibídem*).

Para los investigadores del equipo Escol, el éxito escolar de un alumno, y por el contrario sus dificultades escolares y por lo tanto su posible «exclusión» en el seno de la clase y de la escuela, supone «que él sea capaz y se permita hacer circular los conocimientos y las actividades de un momento a otro y de un objeto escolar a otro. Para ello, es necesario que haya construido previamente el mundo de los objetos escolares como un mundo de objetos a interrogar, sobre los cuales puede (y debe) ejercer actividades de pensamiento y un trabajo específico» (Bautier y Goigoux, 2004: 90-91). A estas actividades de pensamiento específicas estos autores las llaman «actitud de secundarización». El proceso de secundarización puede entonces ser definido como un trabajo de transformación, reconfiguración y recontextualización cognitiva de los significados y de las experiencias primarias de los alumnos. Consiste en pasar de un dominio práctico del mundo y de los conocimientos (registro primario) a su dominio simbólico (registro secundario). La «actitud de secundarización» requiere entonces, por parte del alumno, que sea capaz de abstraer los objetos de conocimiento de su contexto de presentación (descontextualización) y que les atribuya otra finalidad (recontextualización). Es este proceso de secundarización lo que se efectúa a través de las disciplinas escolares. Las situaciones de enseñanza-aprendizaje deben entonces ayudar a todos los alumnos a operar esa transformación.

En el centro de la noción de secundarización se halla la cuestión del sentido que los alumnos le atribuyen a las tareas y objetos de conocimiento a los cuales ellos se ven confrontados en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Al parecer, no todos los alumnos atribuyen a las tareas propuestas el mismo sentido que el docente, y algunos de ellos tienen dificultades para identificar los desafíos cognitivos de los ejercicios que deben realizar. Por esta razón, es importante considerar que «actividad conjunta no significa compartir significados» (Bautier y Rochex, 2004). De hecho, para algunos alumnos «la centración en el sentido ordinario, cotidiano, de las tareas, de los objetos o de las palabras, parece impedirles construir esos objetos en su dimensión secundaria», lo mismo «los cono-

cimientos pueden ser asimilados a los saberes de la acción escolar, puntuales (y por esta razón evaluados al respecto: responder a una pregunta, buscar un documento, unir viñetas, poner en orden imágenes, participar en los intercambios verbales), y no incluir lo que esas acciones permiten aprender más allá de su implementación» (Bautier y Goigoux, 2004: 91).

En esas condiciones, es posible que se establezca, en el desarrollo de una situación de enseñanza-aprendizaje, un desfase entre el objetivo perseguido por el docente –objetivo a menudo implícito, no expresado verbalmente– y lo que los alumnos comprenden. Esta opacidad, este desfase, conducen así a malentendidos. Esos malentendidos «socio-cognitivos» se centran sobre las posturas y actividades intelectuales requeridas para la apropiación de los conocimientos y de la cultura escolares; pueden hacer que algunos alumnos permanezcan durante un tiempo en el error respecto de la naturaleza del trabajo intelectual y de las actividades pertinentes para aprender (Bautier y Rochex, 2007).

Esto tiene consecuencias sobre la interpretación que hacen los alumnos de las situaciones escolares, puede conducirlos «a no poder percibir las, o percibir las apenas como algo más que la yuxtaposición heteróclita de tareas y de ejercicios parciales, de obligaciones formales y de rituales cuyo significado se agota en su realización u observancia» (Rochex, 2001: 349).

La noción de secundarización permite comprender «los procesos individuales y sociales, institucionales y didácticos que facilitan o, por el contrario, obstaculizan, incluso impiden la apropiación de los conocimientos por parte de los alumnos pertenecientes a diferentes contextos sociales» (Rochex, 2001: 348). En este sentido, ella constituye un aporte importante para pensar la inclusión de los alumnos.

Sin embargo, al parecer esta exigencia sigue siendo muy implícita u opaca, incluso a los ojos de los docentes, para los cuales esos intercambios de estatus y de registro son evidentes (Lahire, 1998). La actitud de secundarización es así «más supuesta o requerida por los docentes que construida en, con y mediante la escuela» (Bautier y Goigoux, 2004: 91). Favorecer ese proceso de secundarización y la construcción de una relación secundaria con el mundo parece estar entonces en el centro de la reflexión para una didáctica inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. y West, M.
2006 *Improving Urban Schools. Leadership and Collaboration*, Open University Press, Berkshire.
- Ainscow, M.; Booth, T. y Dyson, M.
2006 *Improving Schools, Developing Inclusion*, Routledge, Nueva York.
- Armstrong, F.; Armstrong, D. y Barton, L.
2000 *Inclusive Education: Policy, Contexts, and Comparative Perspectives*, Fulton, Londres.
- Astolfi, J.-P.
2008 *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, ESF Editeur, París.
- Baruk, S.
1985 *L'âge du capitaine. De l'erreur en mathématiques*, Le Seuil, París.
- Bautier, E. y Goigoux, R.
2004 «Difficultés d'apprentissage, processus de secundarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle», en *Revue Française de Pédagogie*, nº 148, pp. 89-100.
- Bautier, E. y Rochex J.-Y.
2004 «Activité conjointe ne signifie pas significations partagées», en *Raisons éducatives*, nº 8, pp. 199-220.
2007 «Apprendre, des malentendus qui font la différence», en Terrail, J.-P., *La scolarisation de la France (1997)*, La Dispute, París.
- Beucher, H.
2012 *La scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe*, CIEP, Sèvres. Disponible en: <<http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/dossierdoc/docs/synthese-documentaire-scolarisation-eleves-situation-handicap-en-europe.pdf>>.
- Bernal Castro, C.A.
2016 «Diplomado Diversidad, Interculturalidad e Inclusión en la Educación Superior: Experiencia en la Universidad Manuela Beltrán, Bogotá, Colombia», en Guido Guevara, S. (dir.), *Integración-inclusión. ¿Cuáles intervenciones educativas?*, UPN, Bogotá, pp. 131-142.
- Bourdieu, P.
1966 «L'école conservatrice-l'inégalité devant l'école et devant la culture», en *Revue française de sociologie*, nº 7-3, pp. 325-347.
- Boutin, G. y Bessett, L.
2012 «L'inclusion scolaire totale: panacée ou pomme de discorde?», en *La Recherche en Éducation*, nº 8, pp. 34-43.
- Brousseau, G.
1980 «Les échecs électifs dans l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire», en *Revue de Laryngologie Otologie Rhinologie*, vol. 101, nº 3-4, pp. 107- 131.
1986 *La théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques. Thèse d'état*, Université de Bordeaux 1, Bordeaux.
1988 «Didactique fondamentale: cadre et objets de la didactique», Actes de l'université d'été d'Olivet: Didactique des mathématiques et formation des maîtres à l'école élémentaire, Irem, Bordeaux, pp. 10-25.
1997 *La théorie des situations didactiques*, Cours donné lors de l'attribution à Guy Brousseau du titre de Docteur Honoris Causa de l'Université de Montréal.
2003 *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. Disponible en: <http://pagesperso-orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf>.

- Brousseau, G. y Warfield, V.
 1999 «The Case of GAEL», en *Journal of Mathematical Behavior*, vol. 18, n° 1, pp. 1-46.
- Burns, R.
 1971 «Methods for Individualizing Instruction», en *Educational Technology*, n° 11, pp. 55-56.
- Busher, H.
 2005 «The Project of the other: Developing Inclusive Learning Communities in Schools», en *Oxford Review of Education*, vol. 31, n° 3, pp. 459-477.
- Chervel, A.
 1988 «L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche», en *Histoire de l'Éducation*, n° 38, pp. 59-119.
- Chevallard, Y.
 1985 *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble.
- Claparède, E.
 1921 *L'École sur mesure*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- Clerc, S.
 2005 «La scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France», en *Diversité ville école intégration*, n° 141, pp. 107-110.
- Clot, Y.
 2007 *Travail et pouvoir d'agir*, PUF, París.
- Deauvieu, J. y Terrail, J.-P.
 2007 *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, La Dispute, París.
- Develay, M.
 1992 *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*, ESF, París.
- Develay, M. (dir.)
 1995 *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*, ESF, París.
- Ebersold, S.
 2009 «Autour du mot. "Inclusion"», en *Recherche et Formation*, n° 61, pp. 70-83.
- Étienne, B. y Thomazet, S.
 2012 «"Présentation". L'attention aux différences», en *Le Français aujourd'hui*, no 177, pp. 3-8.
- Gremion, L. y Paratte, M.
 2009 «Intégration scolaire: de quoi parle-t-on au juste? Une étude de cas dans un collège secondaire», en *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions*, n° 9, pp. 159-176.
- Grinberg, S.
 2011 «Territories of Schooling and Schooling Territories in Contexts of Extreme Urban Poverty in Argentina: Between Management and Abjection», en *Emotion, Space and Society*, vol. 4, no 3, pp. 160-171.
 2015 «Las luchas por el saber en las sociedades contemporáneas. Políticas y tensiones de la inclusión», en Niclot, D. (dir.), *L'inclusion scolaire des rhétoriques aux pratiques*, éPure, Reims, pp. 110-122.
- Guido, S.; López, P. y Lara, G.
 2016 «Educación e inclusión. El caso colombiano», en Niclot, D. (dir.), *L'inclusion scolaire des rhétoriques aux pratiques*, éPure, Reims, pp. 54-69.
- Lahire, B.
 1993 *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'«échec scolaire» à l'école primaire*, Presses universitaires de Lyon, Lyon.
 1998 *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Nathan, París.

Lara, G.

- 2015 «La relación educación-diferencia: entre anonimato y visibilización», en Guido Guevara, S. (dir.), *Integración-inclusión. ¿Cuáles intervenciones educativas?*, UPN, Bogotá, pp. 53-69.

Latorre, L.

- 2015 «Propuesta para la formación inicial de docentes en educación inclusiva: creación de un núcleo para los programas de educación de la Universidad Pedagógica Nacional», en Guido Guevara, S. (dir.), *Integración-inclusión. ¿Cuáles intervenciones educativas?*, UPN, Bogotá, pp. 173-182.

Leplat, J.

- 1997 *Regards sur l'activité*, PUF, París.

Losego, P.

- 2016 «Le social et le didactique: distance et rapprochement», en *Éducation et didactique*, vol. 10, n° 3, pp. 67-76.

Margolinas, C.

- 2014 «Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques?», en *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 188, pp. 13-22.

Martinand, J.-L.

- 1986 *Connaître et transformer la matière*, Peter Lang, Berna.

Meirieu, P.

- 2013 *Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés*, ESF, Issy-les-Moulineaux.

Moliner, O. y Traver, J.

- 2016 «Les partenaires des écoles pour le développement de l'inclusion scolaire : un regard sur les acteurs communautaires», en en Niclot, D. (dir.), *L'inclusion scolaire des rhétoriques aux pratiques*, éPure, Reims, pp. 54-69.

Niclot, D.

- 2015 «Et si l'accueil d'élèves en situation de handicap était une opportunité de développement professionnel pour les maîtres?», en Guido Guevara, S. (dir.), *Integración-inclusión. ¿Cuáles intervenciones educativas?*, UPN, Bogotá, pp. 15-42.

Ombredane, A. y Faverge, J.M.

- 1955 *L'analyse du travail: facteur d'économie humaine et de productivité*, PUF, París.

Orfield G. y Gándara P.

- 2010 «Ségrégation résidentielle et scolaire aux États-Unis. L'expérience du busing», en *Informations sociales*, vol. 5, n° 161, pp. 96-102.

Pastré, P.; Mayen, P. y Vergnaud, G.

- 2006 «La didactique professionnelle», en *Revue Française de Pédagogie*, n° 154, pp. 145-198.

Pereyra, A.

- 2016 «Los enfoques sobre la formación y la escuela inclusiva: la organización conceptual de la actividad docente ante alumnos con dificultades de aprendizaje», en Niclot, D. (dir.), *L'inclusion scolaire des rhétoriques aux pratiques*, éPure, Reims.

Plaisance, E.

- 2005 «Le concept d'inclusion», en Unesco, *De l'intégration scolaire à l'inclusion. Un défi pour tous*, Unesco, París, pp. 14-17.

Potvin, P. y Lacroix, M-È.

- 2009 «De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage». Document en ligne sur le Réseau d'information pour la réussite éducative.

Reuter, Y.

- 2003 «La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire», en *La Lettre de la DFLM*, n° 32, Namur, diffusion Airdf, pp. 18-22.
- 2007 «La conscience disciplinaire», en *Éducation et Didactique*, vol. 1. n° 2, pp. 57-71.

Rochex, J.-Y.

- 2001 «Echec scolaire et démocratisation: enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche», en *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, vol. 23, n° 2, pp. 69-85.

Sarrazy, B.

- 1995 «Le contrat didactique», en *Revue Française de Pédagogie*, n° 112, pp. 85-118.
- 2002 «Didactique, Pédagogie et Enseignement: pour une clarification du débat dans la communauté des sciences de l'éducation», en Marcel, J.F., *Les sciences de l'Éducation: des recherches, une discipline?*, L'Harmattan, París, pp. 131-154.

Sensevy, G.

- 2011 *Le sens du savoir*, De Boeck, Bruselas.

Söder, M.

- 1980 «School integration of mentally retarded – analysis of concepts, research and research need», en *National Swedish Board of Education*, vol. 1, n° 30, Research and development concerning integration of handicapped pupils into ordinary school system, NBE, Estocolmo.

Thomazet, S.

- 2008 «L'intégration à des limites pas l'école inclusive!», en *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 34, no 1, pp. 123-139.
- 2015 «L'intégration a des limites. Pas l'école inclusive», en Guido Guevara, S. (dir.), *Integración-inclusión. ¿Cuáles intervenciones educativas?*, UPN, Bogotá, pp. 43-52.

Vincent, G. (dir.)

- 1994 *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses universitaires de Lyon, Lyon.

Yazzo Zambrano, M.A.

- 2016 «Educación inclusiva y el contexto rural: retos, realidades y movilizaciones», en Guido Guevara, S. (dir.), *Integración-inclusión. ¿Cuáles intervenciones educativas?*, UPN, Bogotá, pp. 143-155.

Zaïd, A.

- 2012 «Étude de l'interaction enseignant-élèves en physique au lycée. Enseigner comme agir sur les performances didactiques des élèves», en *Éducation et Didactique*, vol. 6, n° 3, pp. 125-146.

LOS APRENDIZAJES EN LA TRANSICIÓN PRIMARIA/SECUNDARIA: PERSPECTIVAS DE MAESTROS Y PROFESORES

Flavia Terigi, Carolina Scavino, Silvina Cimolai, Bárbara Briscioli, Victoria Rio y Pablo Ruiz Lezcano

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre trayectorias educativas que se desarrollan en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) han puesto de manifiesto que las transiciones escolares, en particular los procesos de pasaje entre niveles educativos, constituyen momentos delicados en los que el riesgo de discontinuidad se incrementa; la estadística educativa nacional confirma esta situación, pues en el inicio de la escuela secundaria y en el inicio de la educación superior se producen avatares característicos de las trayectorias desencauzadas. Nuestras investigaciones actuales realizan una entrada novedosa a la comprensión de las transiciones escolares, ya que estudiamos un proceso didáctico con fuerte incidencia en las trayectorias: la evaluación de aprendizajes, con especial atención a las decisiones sobre acreditación y promoción que toman maestros y profesores en las transiciones primaria/secundaria y secundaria/superior.

Sostenemos la hipótesis de que las discontinuidades en las trayectorias que se producen en el pasaje de un nivel educativo al siguiente podrían relacionarse con discrepancias en los criterios y modalidades de evaluación sumativa en los distintos niveles educativos, y con diferencias en las perspectivas de los docentes concernidos acerca de los aprendizajes considerados en cada nivel. Para conocer más sobre este asunto, desarro-

llamos desde 2016¹ un estudio de casos múltiples (Stake, 2013) en instituciones de niveles primario, secundario y superior, relacionadas entre sí por las trayectorias escolares de los estudiantes, en el que se contrastan la normativa y las regulaciones curriculares referidas a la evaluación en el aula, con el discurso y la práctica docente, atendiendo también a la perspectiva de los alumnos y estudiantes sobre la evaluación.

En este escrito presentamos avances en el análisis de la transición entre primaria y secundaria, en particular, sobre las condiciones en que egresan los alumnos de nivel primario desde el punto de vista de los maestros de 6º año, y sobre las condiciones en que ingresan los estudiantes al nivel medio desde el punto de vista de los profesores de 1º año. Consideramos que los aportes que arroja el análisis permiten reflexionar sobre algunos aspectos del pasaje de un nivel al otro, significativos para comprender continuidades y discontinuidades en las trayectorias escolares de los alumnos.

1. Proyecto de investigación PICT 2014-0898/ Proyecto UNGS 30-3250 «Transiciones educativas primaria/secundaria y secundaria/superior: trayectorias escolares y evaluación de aprendizajes».

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

En nuestro estudio buscamos aproximarnos a recorridos institucionales posibles para grupos significativos de estudiantes, por lo cual comenzamos identificando instituciones relacionadas entre sí por las trayectorias escolares de los estudiantes. Desarrollamos para ello un procedimiento de selección de escuelas secundarias que combinó criterios propios de una muestra intencional para la primera selección (escuelas secundarias públicas de los partidos de Moreno y San Miguel de las que provinieran como mínimo 25 ingresantes a la UNGS de manera estable entre 2012 y 2015, que resultó en un total de 18), y criterios de conveniencia acordados con informantes claves del sistema escolar (Jefatura Regional e Inspección de nivel) para elegir entre ellas 6 escuelas (2 escuelas secundarias y 1 de educación técnica por partido) en las que realizar la primera etapa del trabajo de campo.

En instancias posteriores, se seleccionó a las escuelas primarias a partir de las escuelas secundarias. Con datos proporcionados por las autoridades de estas, identificamos las escuelas primarias de procedencia de sus alumnos y se seleccionó aquella de la que proviene en mayor número la matrícula de cada escuela, porque ello permitiría analizar mejor los procesos de transición. De las 6 escuelas secundarias, 2 presentan características de ubicación o procesos de conformación que no permitían identificar una escuela primaria de la que proviniera en mayor número su matrícula; debido a ello, desarrollamos la segunda etapa del trabajo de campo en 4 escuelas primarias.

Siguiendo este procedimiento secuenciado de selección, podemos hablar de recorridos institucionales plausibles para estudiantes concretos, recorridos en los que tiene sentido estudiar los criterios y prácticas por medio de los cuales son evaluados en las transiciones entre niveles.

En este trabajo presentamos avances en el análisis de la evaluación en la transición entre primaria y secundaria, particularmente sobre las apreciaciones de los profesores de 1^{er} año respecto de lo que esperan de los ingresantes al nivel y la situación en la que se encuentran, así como las apreciaciones de los maestros del último curso de primaria con respecto a lo que se espera de los alumnos que habrán de egresar y sobre la situación

real en que consideran que se encuentran en sus aprendizajes, todo ello en las cuatro áreas curriculares previstas en el diseño del proyecto: Matemáticas, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Se trata de entrevistas semiestructuradas² que hemos mantenido con 11 maestros de 6^o de primaria y 23 profesores de 1^{er} año de secundaria.³

Resulta importante advertir que en este trabajo se analizan los dichos de profesores y maestros en las entrevistas, por lo que el análisis se refiere a cuestiones tan diversas como apreciaciones, creencias, expectativas y percepciones que formulan maestros y profesores acerca de la situación en que los estudiantes egresan de un nivel o ingresan a otro. Lo que sigue, entonces, no debe leerse como una descripción fáctica de cómo egresan o ingresan los estudiantes, sino de cómo estos aspectos son apreciados e interpretados por los docentes, y eventualmente cómo inciden en las decisiones que toman y las estrategias que implementan.

DE LAS ENTREVISTAS A PROFESORES/AS DE SECUNDARIA

Presentamos en primer término nuestro análisis de las 23 entrevistas a profesores/as de Matemáticas, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Advertimos que parece existir una percepción por parte de los profesores de 1^{er} año de un desajuste sistemático entre lo que ellos suponen que los estudiantes deberían saber al ingresar al nivel y lo

2. Las entrevistas han sido una de nuestras aproximaciones al asunto, también hemos realizado toma de *entrevistas semiestructuradas* a estudiantes; *cuestionarios autoadministrados* (a fin de relevar datos básicos de los estudiantes y sus opiniones sobre la evaluación y las calificaciones); *grupos Focales*; *observación* de instancias de evaluación sumativa; *relevamiento documental* (modelos de pruebas, exámenes parciales, recuperatorios, y exámenes de otros años) y *relevamiento de información estadística* (sobre inscripción inicial, asistencia, desgranamiento y rendimiento).

3. Los profesores, como se sabe, enseñan una de estas asignaturas del *currículum*. En el caso de los maestros, según la organización propia de cada escuela, pueden dictar desde una de estas asignaturas hasta las cuatro, en combinaciones diversas.

que efectivamente estos saben o muestran que saben. Las apreciaciones y expectativas se refieren tanto a demandas específicas por área curricular⁴ como a cuestiones en las que coinciden las reflexiones de profesores de distintas áreas curriculares. Por razones de extensión, en este escrito nos centraremos en este espectro más general de cuestiones coincidentes, que categorizamos en torno a cuatro asuntos.

Los cambios que introduce el régimen académico de secundaria y los tiempos de adaptación de los estudiantes ingresantes al nivel

En las entrevistas, varios profesores plantean cuestiones vinculadas a la adaptación de los nuevos ingresantes a lo que hemos definido como *régimen académico* del nivel secundario (Baquero *et al.*, 2009). En todos los casos se reconoce en algún aspecto que los alumnos deberán realizar un *proceso de adaptación* a un nuevo contexto que requiere demandas cognitivas y de trabajo diferentes a las de la escuela primaria. Algunas de las cuestiones planteadas por los profesores fueron: la dificultad de los estudiantes para organizarse con las tareas para once o más profesores diferentes, cuando vienen de tener uno o dos docentes; llevar adelante una carpeta; y también cuestiones vinculadas a la adaptación al tamaño de la institución, entre otras.

Entrevistador: ¿Qué es lo que es más difícil?

Docente: El cambio. La adaptación... salen de tener una docente o dos todo el tiempo con ellos [...] sobre todo esta escuela, que es bastante enorme y eso apabulla. (TecE-Csoc.).

Los alumnos de 1^{er} año son vistos como *primarizados*, en tanto ingresan a la secundaria con los marcos interpretativos y de acción que han desarrollado para la escuela primaria.

4. Estas consideraciones de los profesores deben ser analizadas en el futuro en términos de si son exigibles o no según lo que prescriben o establecen los diseños curriculares de nivel primario.

Vos sos «seño».⁵ Seis meses de clase sos «seño», incluso es muy difícil ese pasaje, más que los contenidos (TecF-Csoc.).

En algunos relatos de los docentes, pareciera que la expectativa es que los alumnos ya sepan moverse en el nuevo contexto que plantea la secundaria, lo cual indicaría la naturalización con la que se ve todavía la organización escolar; mientras que, en otros, se lo plantea como una serie de aspectos a considerar como eje del trabajo a realizar con los estudiantes en el 1^{er} año.

¿Sabés lo que tiene que venir trabajado? Son los hábitos, o sea, les cuesta organizarse. No tienen hábitos de organización. Fracasan porque no pueden manejar once materias distintas. En eso no los prepara el primario (TecF-Csoc.).

Docente: Yo me manejo mucho con el trabajo en clase. En clase, el tema de cómo se adaptan a esto de la escuela secundaria, [...] que la primaria es totalmente distinta. Yo se los aclaro. Por ahí los primeros tres meses uno contempla algunas cosas...

Entrevistador: ¿Como qué, por ejemplo?

Docente: No, no, el tema de que ellos están, quieren todo el tiempo tu atención. Hasta que entienden que no sos la maestra, que sos la profesora, que estás dos horas y te vas. Es como que les cuesta adaptarse. Después ya caminan solos. Pero al principio, muchos problemas de conducta en 1^o. Entonces se dificulta bastante el trabajo (SecA-Csoc.).

Modos de comportarse los alumnos ingresantes en la sala de clases de nivel secundario

Los profesores coinciden en una apreciación acerca de que los estudiantes ingresan a la secundaria sin ciertos «hábitos de trabajo» y/o «de estudio» que reconocen como fundamentales para la escuela secundaria. Plantean

5. En la Argentina, expresión usual con que los alumnos de primaria se dirigen a su maestra, la «señorita».

dificultades para el encuadre de trabajo en clase como: respetar turnos de habla, prestar atención, comportarse de acuerdo a los parámetros esperados, «no pegar», «no escaparse del aula», quedarse sentado y mirar al frente; también plantean falta de hábitos de estudio y trabajo en sus casas:

[...] termina el horario de clases y no hacen nada. [...] falta el hábito de estudiar en casa... sobre todo en 1º. Ellos consideran que la escuela cinco y veinte... guardé y se terminó (SecD-Csoc.).

[...] otra cosa que noto es [...] la falta de trabajo en casa. La falta de resolver las cosas. Vienen sin hacer. Es como que cerraron la mochila y se fueron a la casa y volvieron al otro día con la mochila cerrada (SecC-Mat.).

[...] el trabajo es acá, en la casa no hay trabajo, en la casa la carpeta se cierra y se terminó el día de escuela. No es como en tu época o en la mía, que nosotros... yo, para ser un alumno de medio pelo, 7, ahí raspando, tenía dos horitas todos los días, que cuando no era la tarea, era que había que hacer, había que entregar, había que preparar, bueno, eso, en el 95% de los chicos no está. En parte porque están muy solos y en parte, porque no tienen el hábito; para ellos, la escuela es acá... y acá se termina. Terminaron el horario de escuela... y es muy raro, sobre todo en 1º, por ahí en 4º o 5º, los más grandes, por ahí, podés pedir trabajos de investigación, saben que tienen que, en algún momento, sentarse y estudiar. En 1º, ese hábito no está. [...] Es, casi exclusivamente, lo que se hace en clase (SecC-Csoc.).

[...] hacer mucho hincapié en el tema de la conducta, el tema de tratarse, ubicarse, dejar de lado la primaria... empezar a comportarse. Decantó mucho el curso, arrancó siendo un curso muy conflictivo... no malo, no son chicos malos, son chicos muy pavotes. [...] Otra cosa que aprendí con los años es y, sobre todo, en 1º, arrancar con cara de perro y después ir aflojando, porque tampoco está bueno, si no parece un cuartel. Lo que pasa es que les cuesta mucho sentarse, escuchar, trabajar, ellos se paran, si vos los dejás, se paran y

empiezan a dar vueltas por el aula y les cuesta saber que, por estar en el aula, tengo que estar sentado (SecC-Csoc.).

En función de esta situación, algunos profesores han planteado en las entrevistas que gran parte de su trabajo en 1º año se dedica al fortalecimiento de los modos de comportamiento en el aula, de la organización y desarrollo de hábitos de trabajo. Para ello, plantean un acompañamiento relatado en una forma muy *cuerpo a cuerpo* al comienzo y con la intención de «ir soltándoles la mano».

Grado de dominio en lectura y escritura como instrumentos de mediación para otros aprendizajes

Este apartado introduce las consideraciones que se fueron desplegando en las entrevistas en torno a la «lecto-escritura» (como la denominan los profesores) como un asunto que presenta dificultad. Los docentes remiten a ella al hablar sobre situaciones que registran en el aula y en su relato refieren de diversas maneras a *habilidades, hábitos, herramientas y/o capacidades*.

Más allá de la nominación difusa, los comentarios tienden a señalar que los alumnos ingresantes presentan dificultades en el dominio de las prácticas de lectura y escritura apropiadas para el trabajo en el área curricular en el contexto escolar. Este aspecto aparece mencionado con recurrencia en los docentes de Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, mientras que se encuentra menos presente en los profesores de Matemática, para quienes la preocupación principal radica en el dominio de operaciones matemáticas básicas.

Primero tenemos el problema es que ellos tienen, por ahí este año no tanto, pero tienen muchos problemas de lecto-escritura. Les cuesta mucho leer y entender, salir del «de acá hasta acá te copio», cuesta muchísimo eso (SecC-Csoc.).

Y a veces vienen con poca lectura. O con poca comprensión de texto. O sea, tienen algunos problemas. Generalmente es normal

que tengan ese tipo de problemas. Pero bueno, los vamos viendo en la marcha. Cuando ellos me preguntan algo, a mí me gusta que lean lo que están diciendo. Para ver también cómo leen (SecD-Csoc.).

La dificultad para comprender textos está presente en varios de los relatos de los profesores pero, a diferencia de la posición que se sostiene en el fragmento anterior, en general tienen expectativas de que sus estudiantes ingresen a la escuela secundaria con un nivel diferente de comprensión lectora y escritura de textos breves.

Proponemos, desde una perspectiva sociocultural, identificar estos problemas que los profesores plantean en términos de *habilidades, hábitos, herramientas y/o capacidades de «lecto-escritura»*, como problemas relacionados con el grado de dominio que presentan los alumnos en torno a la lectura y la escritura como instrumentos de mediación para otros aprendizajes escolares.

[Hablando sobre las dificultades de los ingresantes con la lectura y la escritura] Y eso es como una herramienta básica. Después, lo otro lo podés atar, viste, si no lo saben, lo enseñás, pero teniendo esa habilidad... vos lo podés enseñar. [...] Entonces, si vos no tenés esa habilidad de base, es mucho más grave que no saber dónde queda un río (SecB-Csoc.).

Planteado el problema de este modo, las dificultades que señalan los profesores de 1^{er} año entrevistados permiten enfatizar la experiencia que han transitado sus estudiantes en el nivel primario en torno al dominio de la lectura y la escritura como instrumentos de mediación para el trabajo escolar; es decir, el tratamiento y uso que se dio a estos instrumentos como medios de trabajo en torno y sobre los contenidos curriculares, el uso didáctico de las prácticas de lectura y escritura (copia; formas de reflexionar y/o analizar textos; modos de establecer intercambios verbales y/o escritos, etcétera).

Tienen la costumbre de... de acá hasta acá. Parece que de la primaria trajeron esa costumbre de que están acostumbrados a copiar [...]

Eso es una cosa que traen de la primaria. La idea es que vayan adquiriendo el hábito de poder desglosar lo que están leyendo y entenderlo y expresarlo pero con sus palabras. Salvo que sea una definición específica que necesitás transcribir. Pero si no, no (SecD-Cnat.).

[...] ellos están acostumbrados a copiar, yo noto eso, cuando les doy un texto y un cuestionario, en base a ese texto, me preguntan *¿adónde está la respuesta, copio esto?* Porque la respuesta es un renglón del texto. [...] Tienen ese hábito (SecC-PDL).

Es, a veces, muy, muy difícil entender las letras y se observan palabras escritas por la mitad, muchísimas, o que las transforman, o suenan, más o menos, a lo que uno les dictó. [...] De la primaria tienen muchísimos problemas de lecto-escritura (TecE-Csoc.).

En el análisis realizado, hemos encontrado la mayor insistencia en el señalamiento de dificultades en el dominio de la lectura y la escritura entre los profesores de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, lo que da cuenta del compromiso que tiene el dominio de ciertas prácticas de lectura y escritura para la mediación de otros objetos de conocimiento específicos de esas áreas:

[...] lo que pasa es que mis actividades con primer año son más, por ejemplo, trabajar mucho con esquemas, con dibujos, que marquen la palabra correcta. No tanto que justifiquen porque la verdad que en esas cuestiones a ellos les cuesta muchísimo porque tienen muy poca capacidad para escribir (SecA-Cnat.).

Uno de los docentes lo expresa en términos de que la dificultad mayor reside en las «herramientas» con las que llegan, más que en los «conceptos» de Ciencias Sociales que han logrado apropiarse.

Conceptos no, con qué herramientas. Yo creo que de la primaria tendrían que tener una mínima capacidad de comprensión de texto y del desarrollo de algún texto pequeño, dos, tres, cuatro oraciones, más no. Y es difícil encontrar eso (TecE-Csoc.).

Apreciaciones sobre la «maduración», «crecimiento», «desarrollo», de los alumnos ingresantes a 1^{er} año

Finalmente, identificamos una serie de aspectos vinculados a las apreciaciones de los profesores de 1^{er} año en torno a cuestiones «madurativas» o «de desarrollo» ligadas de manera directa a la edad de sus alumnos. Dos profesores consideran que sus alumnos «son chiquitos» y uno considera que los comportamientos que observa en sus alumnos se deben a cuestiones «madurativas» o «de desarrollo». También vinculan a la edad ciertos niveles de atención y los comparan con lo que demanda el nivel secundario. Asimismo, hablan de la insuficiente autonomía y la demanda constante de atención docente: «mucho dependencia hacia el docente», «necesitan corroborar todo el tiempo que lo que están haciendo está bien».

Explicar cuarenta y cinco veces lo mismo porque el nene de 1^o te mira con una atención máxima de 15 a 20 minutos. Y tener que convivir con ese nivel de atención (SecB-Csoc.).

Yo, en 1^o me fijo cómo aprende, cómo va creciendo. Y algo que tenemos en 1^o, que a veces me enoja a mí con otros colegas de otras disciplinas, es que no entienden que los nenes nos llegan con distinto grados de maduración. Y no te hablo de gente grande. Te hablo de docentes jóvenes: 30 años, 40. Es decir, con experiencia en el aula y jóvenes, con la teoría a mano. Un nene por ahí al entrarle de 11, cumplir los 12 o recién cumplidos los 12, todavía no les hizo la cabecita un click. Y yo tengo chicos que te digo te enojan mucho porque no entendés... viste, no entendés por qué no entienden algunas cosas. Y son nenitos. O son nenitas. Y también tenés que acompañarlos... te miran... Había un nene, anécdota del año pasado... necesitaba un 10. Y se comió el trimestre. Se ve que de repente la cabecita le dio vuelta que tenía que trabajar. Le gustaba la última parte de Historia, Grecia, Roma. Empezó a traer trabajitos, empezó a hacer las actividades. Seguía volando como todos los pibes, pero nada. Te digo, son distintos momen-

tos, distintos momentos de los chicos en que empiezan a arrancar (SecB-Csoc.).

Primer año es muy difícil. Son muy chiquitos (TecE-Csoc.).

Sin embargo, en las entrevistas también pudimos identificar relatos de profesores que valoran «la frescura», el «interés por aprender», su «apertura», aspectos que creen que perderán en el transcurso de la secundaria.

[Una] cosa linda e interesante de 1^o, que a mí me gusta [de] 1^o... Porque vos les podés traer material y ellos todavía se animan a contestarte. Para ver lo del cubo, que por ahí les resultaba extraño. Cuando yo les decía: «dos al cubo, ocho». Les traje el cubito, se los mostraba. Los armaba para que vean que tenía los ocho cubos. Y ellos todavía se animan. Pero a alumnos de 2^o, de 3^o, ya no les puedo ya dar ese material. Porque les parece, una tontería (SecB-Mat.).

Pero, en general, son de participar, de hacer, de querer aprender más [...] Los primeros años... por lo menos, yo tengo 1^o primera, siempre es muy bueno (TecE-Mat.).

DE LAS ENTREVISTAS A MAESTROS/AS DE NIVEL PRIMARIO

Se trata de entrevistas mantenidas con once maestros del último curso de cuatro escuelas primarias relacionadas con otras tantas escuelas secundarias o secundarias técnicas que integran nuestra muestra. En cada escuela primaria, se ha entrevistado a maestros/as de las cuatro asignaturas curriculares aunque, como se anticipó, un maestro puede estar dictando una, dos y hasta cuatro asignaturas, en combinaciones diversas y no solo en el último grado.⁶

6. El código indica la escuela en la que trabaja el docente entrevistado y la/s asignatura/s curricular/es que enseña *en sexto grado en esa escuela*.

Lo que importa es Prácticas del Lenguaje y Matemática

Hay una conclusión saliente en el análisis de las once entrevistas: lo que cuenta para la acreditación de 6° y lo que importa para el inicio de la secundaria son los aprendizajes en dos áreas: Prácticas del Lenguaje y Matemática.

Matemática y Prácticas del Lenguaje van a ser las definitivas para pasar. [...] Lo demás, se estudia (PrimA-MateCN).

[En febrero] los apoyamos en las dos más importantes, que son Lengua y Matemática (PrimC-Mate).

No siempre los maestros acuerdan con la mayor valoración otorgada a estas dos asignaturas, en especial quienes enseñan Ciencias Sociales o Ciencias Naturales, pero hacen referencia a una situación que reconocen como prevaleciente en primaria

En relación con los contenidos que se trabajan en 6° grado y las expectativas de los maestros sobre los aprendizajes de los alumnos, hemos encontrado dos situaciones contrastantes: descripciones y expectativas que son notoriamente alejadas de la norma curricular y que remiten a una idea de «mínimos», y enumeraciones de lo que van a enseñar durante el ciclo y de lo que sabe un egresado de la escuela primaria más próxima a la norma curricular.

En la primera situación, hemos recogido enumeraciones sucintas de lo que un egresado debe saber o llega a saber, ligadas como señalamos a Prácticas del Lenguaje y Matemática: se puede reconstruir una descripción de aprendizajes elementales, alejados del perfil curricular de egreso de primaria.

[...] la base de la lectura [...] [la comprensión] Ya el responder y que no te respondan de la misma manera, tal cual el texto... / que tengan las cuatro operaciones mínimo, y la comprensión de los problemas / el tema ortografía, que sepan escribir. Porque el hecho de que pasen a la secundaria y no puedan expresarse también influye, la mala escritura también influye (PrimC-CN).

[...] tienen que tener los mínimos contenidos. Saber las cuatro operaciones muy bien, para poder manejarse, en lo que venga después. Saber resolver un problema, marcar un triángulo, saber lo que es un ángulo. Lo básico mínimo e indispensable, como para poder defenderse después, de lo que venga (PrimA-MateCN).

Para mi punto de vista, bueno, la comprensión lectora es lo fundamental, y bueno, ya a esta altura de 6°, ya deberían aprender a escribir bien, sin tantas faltas de ortografía (PrimD-PDLyCS).

En los dichos de estos maestros se percibe cierta «desesperanza» respecto de los aprendizajes en la primaria:

En general no todos están alfabetizados [...] hoy es triste, porque te tenés que conformar y decir: por lo menos, viene a la escuela. Bueno, si no trajo el material, no importa. El tema, es que esté acá (PrimB-PDLyCS).

[¿Salen de la primaria preparados para la secundaria?] Hay algunos que sí, que yo confío que sí. Que van a desenvolverse, muy bien. Y hay otros, que no. Que no, y que por eso son nuestras dudas de que promueva. [...] Pero tampoco podemos hacer repetir al 50%. Porque yo creo que el 50% está preparado. Y el otro cincuenta, algunos podrían llegar a lograrlo. Y hay otros que supongo, que fracasarán (PrimC-Mate).

[...] me faltan muchas herramientas, por ejemplo el uso del diccionario, no saben usar el diccionario (PrimC-PDL).

En la segunda situación, hemos encontrado enumeraciones más extensas y precisas de lo que enseñan y/o de lo que un egresado de primaria debe saber, y no solo centradas en Prácticas del Lenguaje y Matemática:

Que sean capaces de que, si un profesor da un tema para investigar, saber a dónde puedo ir y cómo debo hacerlo ¿Sí? [...] Este año, no

decimos más, el libro tapa verde. Voy a la biblioteca y tengo que decir: área funcional, Ciencias Naturales, editorial Mandioca, para 6°. Cuando viene la *seño*, saben que tienen que preguntar por ese libro. Si es otro libro, tengo que ir con qué libro y con qué editorial. Porque yo tengo que ir a una biblioteca, que no sea la de la escuela. Tengo que ir a un lugar, donde no va a estar el profesor, donde no va a estar la señorita. [...] Porque para que ellos, en el 3^{er} ciclo, se puedan desenvolver, a la hora de: tengo que buscar, tal o cual cosa, ¿cómo lo hago?, ¿dónde voy?, ¿a qué fuente recorro? Esta palabra, no entiendo, ¿a dónde voy?, ¿le digo a la señorita que no entiendo, al profesor? No, busco un diccionario. ¿Dónde lo busco?, ¿cómo busco la palabra?, ¿cómo la encuentro rapidito? Quiero que vayan al índice. ¿Y dónde está?, ¿en qué página? Me lo dicen ustedes. El tema es este, ¿a ver? Y ahí empiezan a buscar en el índice. Eso estoy haciendo practicar este año (PrimB-MateCN).

Enumeraciones como esta conllevan mayores exigencias en el 6° grado, en previsión del pasaje a la secundaria; algunas de estas exigencias apuntan a llenar lagunas en la enseñanza que tuvo lugar en los grados anteriores (como se verá a propósito de Geometría), en tanto otras responden al reconocimiento de que, aunque no corresponda a rimaria enseñarlos, secundaria espera ciertos aprendizajes y es complejo no asumirlos en 6° grado (como se verá a propósito de los cálculos combinados):

[...] hay que focalizarse, para mí, en todo lo que es geometría. Porque no se da, prácticamente. Es un tema que se da: sistema de numeración, se dan todas las operaciones. Pero la geometría o las medidas de longitudes... y no, en eso, hay que hacer mucho hincapié. Porque es eso, en lo que en la secundaria se hace mucho hincapié. En 1^{er} año, más que nada. En eso, hago mucho hincapié. Porque geometría, tenés que empezar de lo básico. Porque no lo vieron, en años anteriores (PrimD-Mate).

[...] para mí, es un total desfasaje entre lo que es el diseño curricular... lo que a nosotros nos dicen, que yo estoy totalmente

de acuerdo con el diseño. Porque me parece que los hace pensar y razonar. Pero, después, yo trabajé en secundaria, en media, y me daba cuenta que lo que se enseñaba era totalmente diferente. Era: resolución de ejercicios combinados, que no tienen nada que razonar, más que un procedimiento. [...] Entonces, ¿cómo no les voy a enseñar a hacer un ejercicio y a separar en términos, si se van a encontrar con una dificultad cuando vayan a la secundaria? (PrimC-Mate).

Acciones preparatorias de «lo que se viene» en secundaria

Encontramos en los dichos de los maestros de las cuatro escuelas la mención de acciones que realizan con finalidades preparatorias para el pasaje a la educación secundaria, «anticipaciones de lo que se viene», tanto para los alumnos, como para las familias. Los y las maestros/as parecen considerar necesario que en 6° los alumnos y sus familias tengan alguna clase de experiencia de las situaciones en que se encontrarán cuando ingresen a la secundaria.

Algunas de estas acciones buscan *anticipar modalidades de trabajo del futuro nivel*. La toma de notas se destaca entre ellas, para cuyo aprendizaje los maestros intensifican la práctica del dictado.

Yo leo el libro y yo explico y yo paro... [...] y que ellos vayan tomando nota. [...] Que vayan tomando ese hábito. Porque yo sé lo que es la secundaria y uno sabe... (PrimC-CS).

Por ejemplo: empecé a tomar más dictados. –*Ay seño no, no dicte tanto*–. Bueno, pero ustedes tienen que estar preparados, para el secundario ¿no? El tema es el dictado, por ejemplo, sí. Y bueno, que tienen más evaluaciones que otros años (PrimA-MateCN).

También es anticipatorio de las modalidades de las prácticas docentes en secundaria el no detenerse a explicar, el «seguir con la clase»:

Ellos saben que no va a ser siempre: bueno, paramos la clase y explicamos. Va a haber un momento, que no va a pasar». (PrimD-CN).

Otras acciones buscan *que los estudiantes adquieran cierta desenvoltura o autonomía* que van a requerir en el nivel medio:

Que se tienen que aprender a manejar solos. Que tienen que animarse a hablar, tienen que animarse a exponer. –*No, yo tengo vergüenza y no quiero pasar ¿Se lo puedo decir en la mesa, a usted sola?*– No. Porque vos vas a pasar al secundario, y vos tenés que defender esto. Eso es todo el tiempo, por lo menos, a que ellos se abran más y que estén... son muy chiquitos a veces, también. Hay que prepararlos (PrimA-MateCN).

Finalmente, un conjunto de acciones apuntan a que los alumnos y sus familias *tomen conciencia, se anoticien e inclusive lleguen a atemorizarse* frente a las novedades del nivel secundario. Los maestros advierten que las diferencias con el siguiente nivel son importantes y que sus alumnos no terminan de comprenderlas:

Que cuando los chicos llegan a la secundaria, ahí es donde se golpean; porque ellos piensan que, está bien, no estudio, un 2, un 3, un 4, no tienen consciencia de lo que es repetir, que realmente podés llegar a repetir, que les pasa así en la secundaria, se llevaron cuatro materias, no dieron ninguna, te quedaste (PrimA-PDLyCS).

Y para que las familias también se enteren [...] se tienen que preparar para el secundario. Que van a tener más profesores, fechas de entregas que son inamovibles... ¿viste cómo es el secundario? (PrimC-Mate).

Es el último año de la escuela primaria. Yo les digo a los chicos: van a tener doce materias el año que viene y tienen que aprender

a esto, de darle el tiempo a cada materia. Y mejor que lo hagan acá y no cuando estén en el secundario y se acuerden que el profesor viene, toma la evaluación, te dice una fecha, vos faltaste, no te la va a volver a tomar (PrimD-CN).

Estas consideraciones suelen estar acompañadas con descripciones sobre el nivel secundario en las que prevalecen dos ideas: las mayores exigencias y el anonimato del estudiante frente a lo que llega a ser descripto por algunos maestros como falta de consideración de los profesores o falta de contención en las escuelas.

¿Sexto se aprueba en cualquier caso?

En tanto hito que marca la finalización de la escuela primaria, la aprobación de 6° año fue objeto de indagación en las entrevistas. En principio, digamos que los maestros saben que hay alumnos preparados para la secundaria y ante esta situación no se duda de la aprobación de 6°. ¿Qué significa que un estudiante está preparado para la secundaria? Una combinación de aprendizajes logrados y posición como estudiante se conjugan en la apreciación de los maestros:

Vos ya lo sabés, que ese chico va a ir a la secundaria y no va a tener problemas. Pero, ¿dónde está la base? En comprensión de textos, que te pueda redactar, que te pueda hacer un mapa de red conceptual, que acá mucho no lo usan... Que al chico vos le das algo y te escribe, y tiene una buena redacción, o que pueda resolver las operaciones sin ayuda, y se para delante de ti y te discute la nota, o da una clase y se para igual, yo le digo: «Ya estás preparado para la secundaria. Vas por buen camino» (PrimD-Mate).

Los maestros distinguen entre quienes es claro que por sus aprendizajes van a aprobar 6° grado y quienes tienen dificultades; pero reconocen que en estos casos valoran los esfuerzos y que difícilmente consideren la posibilidad de una desaprobación:

Y, después, están los otros, que ahí sí vos tenés que... nosotros le evaluamos todos los avances... primero le sacamos todo lo que avanzaron. Una vez que sacamos todo lo que avanzaron, qué sé yo, llegaron a fin de mes, participaron en clase, me completaron la carpeta, trabajaron un poco más, una prueba la hizo mínimamente bien... (PrimC-CS).

Los maestros parecen reconocer que las predicciones que pueden formular respecto del futuro escolar de sus alumnos pueden ser erradas.

El año pasado nos ha pasado que pensábamos, así, de un alumno que tuvimos en 6° del año pasado; porque el año pasado tuvimos áreas compartidas; y la verdad que este año vino y no sé, no sé lo que pasó, es como que hizo un click... Terminó 6° el año pasado, con una buena calificación, fue abanderado, todo. Pero, este año... [...] vino y nos dijo que iba más o menos. Calculamos que, bueno, es también el tema de la etapa, que pasan a secundaria, y ya es como que tengo amigos nuevos y, a veces, se fomenta otra expectativa que nosotros pensábamos. Así que, la verdad que nosotros tenemos la esperanza de que sigan así, tal cual como venían en la primaria, pero a veces no pasa (PrimD-PDLyCS).

A pesar de que en los dichos de los maestros se sostiene la importancia de 6° grado y se reconocen las dificultades que la falta de preparación produce en el pasaje al nivel secundario, prevalece la visión de que es excepcional que este grado no se acredite, y ello con independencia de los aprendizajes efectivos logrados por los alumnos. Los alumnos, por su parte, parecen anoticiados de la situación:

Pienso que ya saben que ya están... [...] Que van a ser promovidos a la escuela secundaria y que... (PrimC-CS).

[...] el tema de que ellos saben que pasan, entendés, entonces es como que vos ya entrás con un punto menos al salón porque ellos saben que si les va mal, bueno, la levantarán o le irá un 6 en este tri-

mestre pero llega diciembre y aprobaste [...] Bueno, en 6° la verdad que período compensatorio no tiene mucho sentido, porque sabe que no repite, que pasa, que se va (PrimA-PDLyCS).

Decíamos que los maestros difícilmente consideren la desaprobación de un alumno en 6°, pero además se produce una intervención institucional y la toma de decisiones en otro nivel:

[Si no viene en febrero] tiene que repetir. Pero el directivo toma la prueba y toma él la decisión (PrimD-Mate).

La entrevista con una maestra fue rica en consideraciones detalladas acerca de esta situación compleja alrededor de quién decide la aprobación de 6°, situación de la que también aparecen indicios en los dichos de otros maestros:

[...] es más la modalidad que salió ahora, la que a principio de año [2017] tuvimos la plenaria donde nos decían que el alumno de 6° que no alcanzó los objetivos y no está listo para pasar a la secundaria, bueno, va a compensar en diciembre, y compensará en marzo y seguirá con un acompañamiento en la secundaria. ¿Qué acompañamiento le vas a hacer? ¿Qué?, ¿va a venir el chico a hacer trabajos?, si ya está en la secundaria... [...] Tiene que ser un caso muy puntual para que el chico no pase de grado. Y tan así de puntual, que el padre no vaya a Secretaría de Inspección, hable con la inspectora, y venga la inspectora y te pregunte cinco cosas, y una vos no tenés marcada, no, este chico pasa. Y es así (PrimA-PDLyCS).

DISCUSIÓN

Los resultados que hemos presentado fueron obtenidos en el marco de nuestros interrogantes iniciales sobre continuidades y rupturas en los criterios que se sostienen en cada uno de los niveles educativos para determinar el nivel de logro de sus alumnos. Cabe insistir en que hemos

analizado los dichos de profesores y maestros en las entrevistas, los que no deben leerse como una descripción fáctica de cómo egresan o ingresan los estudiantes, sino de cómo estos aspectos son apreciados e interpretados por los docentes que participaron en el estudio.

Consideramos que los resultados permiten describir las perspectivas de los docentes acerca de cómo egresan los alumnos de primaria y cómo los encuentran los profesores de secundaria en términos de un considerable desajuste. Desajuste respecto de la norma curricular, en los casos de aquellos docentes de primaria que afirman que solo cabe exigir contenidos «mínimos» en 6° grado de primaria. Desajuste respecto de lo que se requiere (no necesariamente respecto de lo que esperan) en el caso de los profesores de secundaria. Nadie parece demasiado conforme: ni los maestros con los niveles de logro con que egresan sus alumnos, ni los profesores con los aprendizajes que identifican en los alumnos ingresantes. Algunas de estas disconformidades parecen responder a cierto desconocimiento de lo que debe asegurar el nivel primario (por ejemplo, lo referido a cálculos combinados); otras, a desajustes entre prescripciones curriculares (como la discontinuidad en Ciencias Sociales entre historia argentina en primaria e historia universal en el inicio de la secundaria). La cuestión amerita un cotejo con la norma curricular en cada caso. También amerita considerar que lo que se nombra de la misma manera (cálculos combinados, leer fluidamente, operaciones básicas, etc.) puede no tener el mismo significado según el diferente conocimiento didáctico de maestros y profesores.

Los estudios que hemos desarrollado desde hace tiempo (Baquero *et al.*, 2009; Briscioli, 2013; Terigi, 2008 y 2015, entre otros) han contribuido, según creemos, a analizar condiciones propias de la educación secundaria que intervienen en la producción de las dificultades que se verifican en las trayectorias escolares en el primer tramo del nivel. Los análisis que presentamos aquí comienzan a echar luz sobre un aspecto menos trabajado en la investigación: cuáles son las coincidencias y los desajustes entre lo que la educación primaria produce en términos de aprendizajes infantiles y lo que la escuela secundaria espera o requiere. En particular interesa señalar que, al menos para algunos maestros entrevistados, los contenidos que se proponen fortalecer o que consideran para acreditar

en el último grado de la primaria son más propios del primer ciclo de ese nivel que del 6° grado. Aquí parece configurarse un importante desfasaje entre los niveles de logro que se reconocen alcanzados y los que puede exigir razonablemente la escuela secundaria.

Maestros y profesores se muestran advertidos de las diferencias entre las reglas de sus respectivos niveles y de las dificultades que ello entraña para los alumnos en transición. Entre los maestros, prevalece una preocupación por anticipar, por preparar, por advertir; entre los profesores, prevalece una visión deficitaria de la adaptación o ajuste de los ingresantes a las reglas del régimen académico y a los modos de participar en la situación de clase. Todas las reflexiones que ya hemos propuesto sobre el régimen académico como algo que debe ser aprendido por los alumnos pero que no se reconoce como objeto de trabajo escolar retornan en este punto.

Uno de los problemas salientes señalados en las entrevistas a los docentes de 1° año de secundaria es la cuestión de las dificultades que presentan los alumnos en lectura y escritura. La escritura de textos breves, la posibilidad de explayarse en forma escrita mediante más que una oración y las limitaciones que ello presenta para el trabajo con los contenidos de las diferentes áreas constituyen aspectos en los que varios docentes coinciden. Pero, además, la mayoría de los profesores entrevistados encuentra que los alumnos ingresantes tienen serias dificultades para la comprensión de textos. En esto último coinciden los docentes de Prácticas del Lenguaje, de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. En la descripción del problema, además, puede deducirse que en algunos casos se trata de expectativas *mínimas* que los docentes manejan en cuanto a la comprensión de textos («leer no es pasar los ojos por las oraciones»). También, se suman las críticas de los profesores a un «hábito» que consideran que muchos estudiantes «traen» de la primaria: copiar lo que leen, o contestar preguntas de un cuestionario referido a un texto transcribiendo de forma literal cada frase o párrafo en orden. Este problema común coincide, a su vez, con indicios en las respuestas de maestros de primaria de que muchos alumnos egresan con bajos niveles en comprensión de textos.

De todos modos, en el caso del señalamiento de los profesores de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, cabe preguntarse si la situación que señalan se explica como déficits en la formación en lectura y escritura

o si, en alguna medida, forma parte de una dificultad *propia* del trabajo con textos especializados. En este caso, podría pensarse que se trata de un contenido específico del área en el nivel secundario y, por ende, de un trabajo que los docentes debieran encarar para que los alumnos puedan progresivamente lograr comprender textos más complejos propios de la especialidad, en la medida en que se apropian de los conceptos y modos de razonamiento de las disciplinas.⁷

Por otro lado, el análisis de las apreciaciones de los docentes sobre *cómo llegan* los alumnos ingresantes nos lleva a una reflexión sobre la cuestión de la transición entre niveles y la experiencia de los estudiantes en este momento de la escolaridad. Más concretamente, nos hacemos la pregunta sobre qué discontinuidades, dificultades y obstáculos son propios (y esperables, aun cuando pueda existir una diversidad de grados o niveles en que estos se manifiesten en la experiencia escolar de diferentes individuos) de la transición entre estos niveles y cuáles corresponden a contenidos o hábitos que no son apropiados por los alumnos durante el nivel primario, lo que entraña una limitación para el trabajo con contenidos y actividades propios del nivel secundario. Podría pensarse que los obstáculos propios de una transición pueden favorecer el proceso formativo de los alumnos cuando se los atraviesa con relativo éxito. Pero, para que ello suceda, es probable que tengan que haberse producido determinados aprendizajes durante la escuela primaria, a la vez que los profesores de secundaria deban encarar formas de trabajo específicas de un momento de transición. Sin embargo, en los relatos de los docentes de secundaria, no siempre es posible distinguir, tanto en sus expectativas como en sus formas de trabajo frente a la dificultad, qué cuestiones corresponden a uno de los asuntos y cuáles, al otro. Asimismo, al surgir del conjunto de relatos un panorama general vinculado a la dificultad y al déficit, no parece haber demasiado lugar para advertir dificultades individuales en el momento de transición.

Por otra parte, este desajuste entre niveles, que no es un fenómeno nuevo, se produce en una provincia en la que en los últimos veinticinco

años se implementaron diferentes estructuras académicas que implicaron modificaciones en la duración del nivel primario y en el momento en que se produce la transición. El análisis curricular comparado debería arrojar luz acerca de si existen diferencias entre los aprendizajes prescriptos en la antigua primaria de siete grados y en la actual de seis grados (teniendo en cuenta, además, el escenario nacional en que la mitad de las jurisdicciones tienen una estructura de seis de primaria y seis de secundaria en tanto las demás conservan una primaria de siete años). Planteado en términos descriptivos, el interrogante que surge es el siguiente: ¿qué saben oficialmente «de menos» los egresados de la actual escuela primaria?, ¿qué aprendizajes no han tenido?, ¿hay registro de esto en el discurso de los profesores, más allá de la descripción de «déficit» con la que caracterizan a los estudiantes?

Finalmente, los niveles de aprendizaje con que egresan los alumnos de primaria, según se puede suponer, son diversos y en ciertos casos los dichos de los maestros permiten suponer que se alejan significativamente de la norma curricular. Frente a ello, algunas escuelas secundarias resuelven el problema por procesos de preparación para la transición y/o de autoasignación de matrícula: mecanismos de selección de alumnos inscriptos, proyectos de articulación que constituyen formas más o menos sutiles de selectividad. Enfrentado de ese modo, resoluciones que suelen analizarse como coyunturales y locales deberían ser entendidas como una de las formas en que se realiza la diferenciación educativa. Resta por explorar si, ante la falta de políticas universales explícitas para enfrentar los desfases en el pasaje de primaria a secundaria, las resoluciones locales como formas de realizarse la diferenciación terminan siendo la manera en que se resuelve la transición entre niveles para el conjunto del sistema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. *et al.*
2009 «Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana Buenos Aires»,

7. Este problema vuelve a presentarse en la transición entre la escuela secundaria y la educación superior, si los profesores de este nivel consideran a la lectura y la escritura como habilidades generales que se aplican a dominios específicos.

en *Reice-Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Monográfico «Abandono y deserción en la educación iberoamericana», vol. 7, nº 4, octubre.

Briscioli, B.

- 2013 «Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares», tesis de doctorado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Bruner, J.

- 1987 «El desarrollo de la mente», en *id.*, *La importancia de la educación*, Paidós, Barcelona, cap. 3, pp 65-80.

Stake, R.

- 2013 «Estudio de casos cualitativos», en Denzin, N. y Lincoln, Y. (coords.), *Manual de investigación cualitativa*, vol. III, Gedisa, Barcelona.

Terigi, F.

- 2008 «Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles», en *Propuesta Educativa*, vol. 17, nº 29, dossier «Reformas de la forma escolar», pp. 63-71. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?num=29&id=19>.
- 2015 «Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria», en Pinkasz, D. (comp.), *La investigación sobre la educación secundaria en la Argentina en la última década*, Flacso, Buenos Aires, pp. 94-108. Disponible en: <<http://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2015/03/Jornadas-cientificas-compilacion-RIES.pdf>>.

DU « CAS GAËL » À PAULINE : VERS L'INCLUSION DE TOUS LES ÉLÈVES

Maryvonne Priolet

INTRODUCTION

Si la loi parue en 1975¹ en faveur des personnes handicapées a constitué en France un élément majeur pour la scolarisation des enfants et des adolescents en situation de handicap, les deux dernières décennies ont été marquées par un changement de paradigme en passant du concept d'adaptation à celui d'inclusion introduit dans la loi du 8 juillet 2013.² C'est dans ce contexte d'école inclusive qu'est né en 2015 le dispositif d'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire pour les élèves de l'école élémentaire, désigné par l'acronyme ULIS-école. Avec ce dispositif, les élèves en situation de handicap sont inclus dans des classes ordinaires qui constituent leur classe de référence, et ils peuvent dans l'ULIS bénéficier de regroupements adaptés à leurs difficultés.

À travers une étude de cas portant sur le déroulement d'une séance de mathématiques, nous analysons dans ce chapitre les pratiques d'une enseignante dans une classe ordinaire dans laquelle est incluse une élève porteuse d'un handicap et inscrite dans le dispositif ULIS-école.

1. Loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées.

2. loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013.

À partir de quelques repères liés au contexte institutionnel en France portant sur les questions de scolarisation des élèves en situation de handicap, nous présentons sommairement, en première partie, la genèse de l'introduction du concept d'inclusion scolaire dans le système éducatif de la France, genèse que nous illustrons par deux situations à quelque trente années d'intervalle. La deuxième partie pose la problématique de la mise en œuvre de l'inclusion effective des élèves dans des classes ordinaires. Les pratiques de l'enseignante observée sont ensuite examinées au regard du concept de dévolution emprunté à Brousseau et à la didactique des mathématiques et au regard du cadre didactique R²C² développé par Priolet (2008, 2014).

1. L'ÉCOLE INCLUSIVE EN FRANCE : DU BREF HISTORIQUE EXTRAIT DES TEXTES OFFICIELS À LA PRÉSENTATION DE DEUX ÉTUDES DE CAS EN ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

1. 1. Quelques points de repères liés au contexte institutionnel

Pour tracer un bref historique de la question de la scolarisation en France des enfants en situation de handicap, nous remontons à l'année 1975 mar-

quée par la première loi en faveur des « personnes handicapées ». Dès lors, des enfants ou des adolescents en situation de handicap peuvent être pris en charge dans le milieu scolaire ordinaire, mais il leur revient de s'adapter à la culture et à la structure de l'école. Si l'écart est trop grand entre les potentialités de ces jeunes et celles attendues dans les classes, alors ils sont orientés vers des classes spéciales ou des établissements spécialisés. Trente années plus tard, en 2005, avec la loi pour l'égalité des droits et des chances,³ ce n'est plus à la personne de s'adapter, mais c'est à la société de s'adapter aux besoins particuliers de la personne handicapée qui a le droit de recevoir des aides pour compenser son handicap. Il est question de « scolarisation » de ces jeunes. Pour la première fois, en 2013, une loi fait référence au principe d'éducabilité : la loi du 8 juillet 2013 mentionne que « tous les élèves partagent la capacité d'apprendre et de progresser ». Le concept d'inclusion est introduit ; il concerne tous les élèves à besoins éducatifs particuliers.

S'agissant des lieux de scolarisation, plusieurs étapes peuvent être considérées de 1970 à aujourd'hui. La création en 1970 des groupes d'aides psychopédagogiques⁴ vise à prendre en charge les difficultés scolaires à l'extérieur de la classe tandis que les « élèves handicapés » sont confiés à des structures extérieures à l'école ordinaire. En 1991, sont créées les classes d'intégration scolaire, nommées CLIS. À effectif réduit, elles sont au sein d'écoles ordinaires. Les élèves inscrits en CLIS et ayant un handicap spécifique peuvent bénéficier d'aides extérieures à l'école en fonction de leur handicap, mais ils peuvent, et c'est là le paradigme même de l'intégration, être intégrés à temps partiel dans différentes classes de l'école à différents moments de la journée pour leur permettre de participer le plus fréquemment possible aux activités des autres classes de l'école et de l'école elle-même. Les élèves de CLIS sont par exemple intégrés au cours de la même journée en mathématiques dans la classe de CE2, puis en français dans la classe de CE1 et en éducation physique et sportive dans

la classe de CM2, cette intégration partielle faisant d'eux la plupart du temps des « visiteurs » (Tremblay, 2017). À partir de 2009 est introduit le concept d'inclusion et une nécessité de coopération entre les enseignants des classes ordinaires et de la CLIS, cette coopération pouvant même aller jusqu'à des intégrations collectives de groupes d'élèves.

Avec la création en 2015 des ULIS-école, le concept de CLIS qui renvoyait jusqu'alors à un groupe d'élèves effectivement inscrits dans cette classe spécifique, laisse place à un dispositif, l'ULIS, au sens de « ensemble hétérogène, fonctionnant en réseaux entre des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des mesures législatives et réglementaires ... » (Plaisance, 2013 : 185). Les élèves relevant d'une ULIS-école ne sont plus inscrits dans une structure spécifique. Leur classe de référence est une des classes ordinaires de l'école. Ces élèves bénéficient aussi de regroupements en ULIS, adaptés à leurs difficultés ainsi que d'aides extérieures en fonction de leurs besoins spécifiques liés à leur handicap.

1.2. Gaël et Pauline

À la fin des années 70, Gaël est scolarisé dans une école ordinaire ; il est âgé de huit ans et demi et il redouble son CE1.⁵ Il présente des difficultés d'apprentissage en mathématiques et il est pris en charge de façon régulière pour des séances d'aides en mathématiques, par un intervenant à l'extérieur de sa classe de scolarisation.

En 2017, Pauline a neuf ans. Elle relève du dispositif ULIS-école et sa classe de référence est la classe de CE1-CE2. Chaque matin Pauline commence sa journée d'élève avec l'enseignante-ULIS dans une salle réservée aux regroupements ULIS. Environ une demi-heure plus tard, elle rejoint la classe de CE1-CE2 pour participer à des séances de français et de mathématiques.

L'observation de cette classe de CE1-CE2 lors d'une séance de mathématiques prévoyant l'inclusion de Pauline a guidé nos premiers question-

3. Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

4. Ces groupes d'aides psychopédagogiques sont désignés par l'acronyme GAPP.

5. CE1 et CE2 sont les 2^{ème} et 3^{ème} années de l'école élémentaire en France.

nements. À trente années d'intervalle, si nous comparons les situations scolaires de Gaël et de Pauline, quelles sont les pratiques pédagogiques des enseignants dans ces deux contextes différents de prise en compte d'élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Partant de ces premières questions, nous optons pour un cadre théorique emprunté en grande partie à la didactique des mathématiques, en considérant les concepts de contrat didactique et de dévolution (Brousseau, 1988) et en nous référant au cadre R²C² (Priolet, 2008 et 2014) pour analyser des séances de résolution de problèmes mathématiques à l'école élémentaire.

2. CADRE THÉORIQUE

2. 1. Les concepts de contrat didactique, de dévolution et de milieu

Dans sa thèse Brousseau explicite le concept de contrat didactique grâce à l'analyse du cas de Gaël (Brousseau, 1986) à partir de l'observation d'interventions didactiques cliniques échelonnées entre 1976 et 1983 et lors desquelles l'intervenant demande à Gaël de résoudre des problèmes.

Dès la première séance, l'intervenant constate que l'élève Gaël répond à ses questions en évoquant l'autorité pédagogique de son enseignante. Par exemple lors de la reprise d'un problème (Figure 1) qu'il n'était pas parvenu à résoudre en classe la semaine précédente, Gaël, après avoir réfléchi, répond à l'intervenant : *Je vais faire comme j'ai appris avec la maîtresse*. Il pose alors en colonne l'opération $57 + 24$ et trouve 81. Notons qu'il avait adopté strictement la même démarche de résolution en classe la semaine précédente. Autrement dit, cet élève est complètement assujéti aux discours et aux souhaits de son enseignante.

Répondant ensuite à la consigne de l'intervenant, Gaël dessine les voitures puis il pose l'addition $24 + 33 = 57$. Il dit alors ne pas pouvoir répondre à la question de l'énoncé. Pour Gaël, habitué à effectuer et à poser des calculs lors de la résolution de problèmes, seul le résultat d'une

Figure 1 : Problème proposé à Gaël lors de la première séance (Brousseau et Warfield, 1999 : 5)

Dans un parking, il y a 57 voitures. 24 de ces voitures sont rouges.
Trouver le nombre de voitures du parking qui ne sont pas rouges.

opération peut fournir la réponse au problème posé. L'étude du cas de Gaël fournit à Brousseau maints exemples de ce type d'obstacles dans la résolution de problèmes. Souvent, en plus des consignes, l'intervenant doit avoir recours à l'utilisation de matériel, à la mise en place de jeux. Par exemple, dans le cas du problème où, étant donné un nombre total de jetons (des ronds et des triangles) et un nombre de triangles, Gaël doit trouver le nombre de ronds, l'intervenant propose un jeu prenant la forme de devinettes, organise des tirages dans un sac, déclare : *Il y a un truc... mais il faut le trouver*. Tout le travail de l'intervenant consiste alors à amener Gaël à rompre avec sa conception d'une situation didactique et à lui faire accepter de s'engager, lui, élève Gaël, dans le problème qui lui était donné.

Brousseau nomme dévolution ce moyen didactique qui consiste *non seulement à présenter à l'élève le jeu auquel le maître veut qu'il s'adonne (consignes, règles, but, état final...) mais aussi à faire en sorte que l'élève se sente France, au sens de la connaissance et non pas de la culpabilité, du résultat qu'il doit rechercher* (Brousseau, 1988 : 89).

Brousseau ne considère pas indépendamment l'enseigné, l'enseignant, le milieu, dans leur relation à un savoir. Le milieu est envisagé comme tout ce qui agit sur l'élève ou/et ce sur quoi l'élève agit ; il est constitué des objets (physiques, culturels, sociaux, humains) avec lesquels le sujet interagit dans une situation (Brousseau, 2003). Les interactions entre l'élève et le milieu vont faciliter le franchissement des obstacles. De ce fait, Brousseau retient le système entier comme objet d'étude en l'analysant sous la forme des *situations* qui le composent.

Définie communément comme *situation qui sert à enseigner*, une situation désigne, au sens donné par Brousseau, *l'ensemble des circons-*

tances dans lesquelles se trouvent un individu, les relations qui l'unissent à son milieu, et l'ensemble des données qui caractérisent une action ou une évolution (Brousseau, 1997).

2. 2. Le cadre didactique R²C²

L'acronyme R²C² est utilisé par Priolet pour désigner le cadre didactique destiné à considérer, pour l'analyse de séances de résolution de problèmes, quatre principes principaux : l'activité de recherche par l'élève de solution à un problème, la mise en réseau avec des connaissances antérieures, la conversion de représentations sémiotiques, la catégorisation des situations-problèmes. Le cadre R²C² prévoit la nécessité de la coexistence de ces quatre principes, de leur régularité et de leur dévolution à l'élève (Priolet 2008 et 2014).

Ainsi, en mobilisant ces concepts empruntés principalement à la didactique des mathématiques, nous nous demandons en quoi les pratiques enseignantes en classes ordinaires participent à l'inclusion des élèves inscrits dans le dispositif ULIS-école.

2. 3. Le concept d'inclusion

Söder définit le concept d'inclusion par contraste avec ceux d'insertion, d'assimilation et d'intégration. En partant du cas d'un élève Pierre, il exemplifie la place de la relation de cet élève avec les autres et avec l'environnement. Le concept d'inclusion est ainsi caractérisé par trois formes d'intégration : physique, fonctionnelle et sociale (Söder, 1980) (Figure 2).

Contrairement aux concepts d'insertion et d'assimilation dans lesquels l'élève présent physiquement dans la classe doit s'adapter au milieu soit en pratiquant une activité différente des autres élèves, soit en devant faire comme les autres, le concept d'inclusion impose des adaptations réciproques, en d'autres termes ce n'est plus l'élève seul qui doit s'adapter au milieu. L'élève inclus est comme les autres, il travaille certes à son rythme,

Figure 2 : Modèle de l'insertion à l'inclusion (Söder, 1980)

variation de la relation / variation de l'env.	Adaptation de l'élève		Adaptations réciproques	
	Insertion <i>Etre admis avec les autres</i>	<i>Assimilation</i> <i>Devoir faire comme les autres</i>	Intégration <i>Etre différent avec les autres</i>	Inclusion <i>Etre différent comme les autres</i>
Intégration physique distance physique diminuée ↓	Assis, au fond de la classe, Pierre fait du coloriage pendant que les autres élèves suivent un cours de mathématiques	Pierre peut participer à une leçon à condition d'être capable de faire et de suivre comme les autres	Pierre est intégré dans les leçons de biologie L'enseignant, qui le reçoit, prépare un matériel spécifique pour lui permettre de se repérer et adapte les exigences à ses compétences	Pierre participe aux leçons de mathématiques. Il travaille à son rythme et en coopération avec d'autres élèves. Le programme et les méthodes permettent à chaque élève d'avancer en fonction d'objectifs individuels que l'enseignant-e a établi
Intégration fonctionnelle adaptation des structures ↓				
Intégration sociale appartenance au groupe				

mais en coopération avec les autres élèves. Il peut aussi bénéficier de méthodes et de matériel adapté à ses besoins. Selon Benoît à la différence du concept d'intégration, le concept d'inclusion renvoie à considérer et à prendre en compte les « singularités individuelles en termes de *continuum* de diversité plutôt qu'en termes de différences et de ruptures » (Benoît, 2012 : 71). L'inclusion ne concerne pas que les élèves en situation de handicap. La loi de 2013 mentionne qu'« il convient de promouvoir une

école inclusive pour scolariser les enfants en situation de handicap et à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire. »

3. PROBLÉMATISATION

L'élève Gaël scolarisé à la fin des années 70 sortait de sa classe de CE1 pour participer à des séances individuelles d'aides en mathématiques. Quelque trente années plus tard, l'élève Pauline est concernée par le dispositif ULIS-école de l'école élémentaire dans laquelle elle est scolarisée. Sa classe de référence est la classe de CE1-CE2. Tandis que Gaël était en quelque sorte exclu de sa classe à certains moments pour aller chercher une aide extérieure à sa classe, quelles sont les principales caractéristiques de l'inclusion de Pauline en séance de mathématiques ? Cette inclusion va-t-elle de soi pour l'enseignant de la classe dans laquelle un élève en situation de handicap est scolarisé ? Quelles sont les principales difficultés ou les leviers qui peuvent se présenter à cet enseignant ?

4. MÉTHODOLOGIE

Nous procédons à des observations des pratiques enseignantes, in situ, dans la salle de classe. Nos observations qui se déroulent toutes dans la même école, sont suivies d'entretiens individuels de type semi-directif avec les professeurs des écoles concernés. En fin d'année scolaire, notre participation en tant qu'observateur à une réunion collective à laquelle sont conviés l'ensemble des professeurs de cette école, permet de compléter le recueil de données et de confronter les représentations des différents professeurs quant à ce dispositif d'inclusion, notamment celle du professeur coordonnateur en ULIS. Les observations ont fait l'objet de prise de notes et les entretiens avec les deux enseignantes ont été transcrits intégralement.

Ce chapitre repose sur l'étude du cas Pauline, en observant une séance de résolution de problèmes en mathématiques dans la classe de CE1-CE2 dans laquelle est inscrite Pauline.

5. RÉSULTATS ET DISCUSSION

Pauline dans sa classe de scolarisation : intégration ou inclusion ?

Le matin de l'observation, à 8h30 Pauline débute sa journée avec l'enseignante-coordonnatrice de l'ULIS. Pauline a rejoint à 8h30 la salle dédiée aux élèves qui bénéficient de ce dispositif ULIS. Pendant ce temps, les élèves de la classe de CE1-CE2, classe dans laquelle Pauline est inscrite, se voient annoncer l'emploi du temps de la journée de classe. L'enseignante de la classe formule aussi des commentaires sur les travaux effectués la veille. Les cahiers du jour sont distribués à chacun des élèves des deux niveaux d'enseignement. La séance d'orthographe va débiter. L'arrivée de Pauline s'inscrit dans les rituels de la classe :

E : « Sortez vos ardoises, avant que Pauline n'arrive ». ⁶

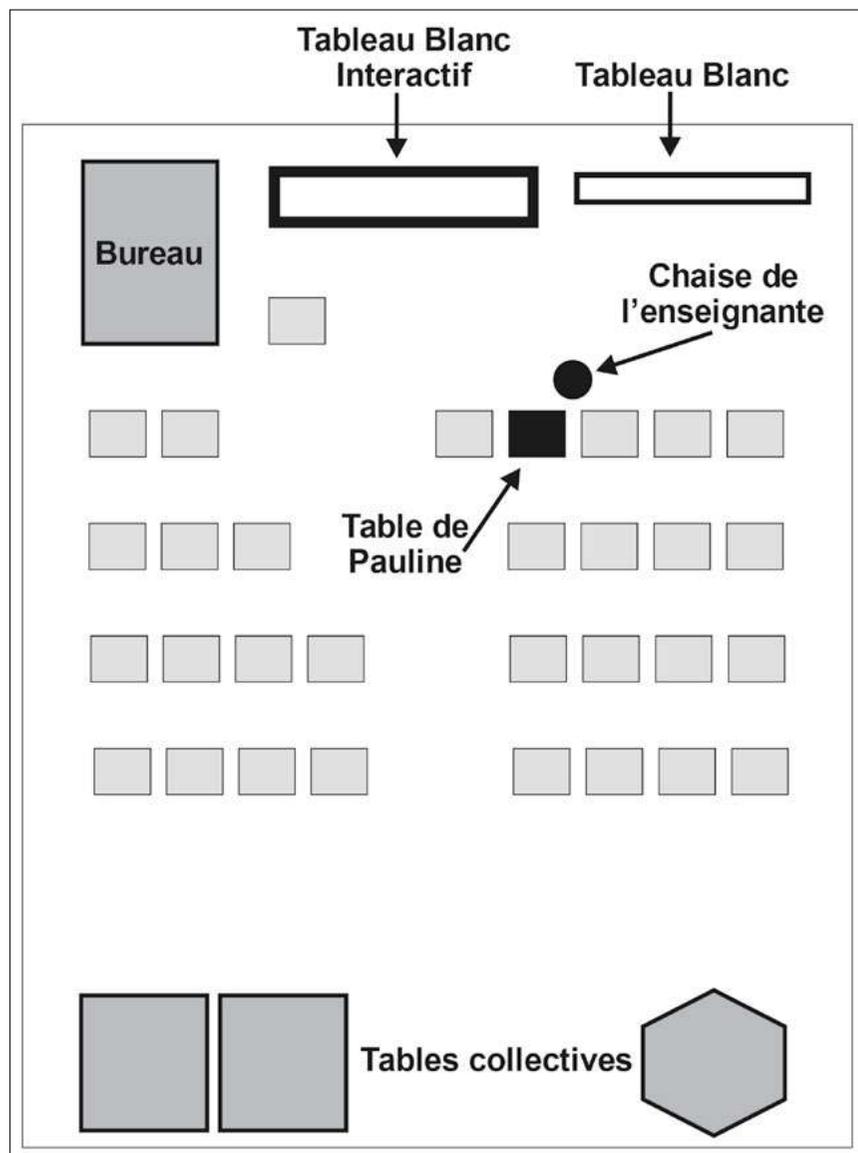
À 9h, Pauline rejoint sa classe de CE1-CE2. Elle doit participer comme chaque jeudi matin à une séance de français puis à une séance de mathématiques plus spécifiquement réservée le jeudi matin à la résolution de problèmes.

Dans la salle de classe, les élèves sont répartis géographiquement en fonction de leur niveau d'enseignement : CE1 ou CE2. Les tables individuelles sont orientées face au tableau et sont réparties en deux grands groupes : CE2 sur le côté gauche face au tableau et CE1 sur le côté droit. Pauline qui bénéficie du dispositif ULIS dispose d'une place réservée, dans la première lignée, au sein du groupe CE1. L'enseignante a prévu une chaise juste devant la table de Pauline (Figure 3).

Pauline est effectivement présente à certains moments de la journée dans la salle de classe, avec une place qui lui est réservée, au premier plan. Est-elle pour autant incluse dans ce groupe-classe qui constitue sa classe de référence ? L'accueil par l'enseignante : « Bonjour Pauline, on

6. E : enseignante / P : Pauline.

Figure 3 : Plan de la classe de CE1-CE2



est en train de redire quelque chose par rapport à la dictée, le temps que tu t'installes, Pauline », et par les autres élèves qui saluent eux aussi Pauline par un « Bonjour Pauline » collectif, peuvent laisser à penser que cette élève est effectivement intégrée physiquement et socialement, selon le modèle de Söder. Toutefois, l'emploi répété de « ta maîtresse » pour désigner l'enseignante coordonnatrice de l'ULIS atteste d'une certaine ambiguïté concernant la classe de référence de Pauline. Les deux enseignantes qui disent avoir bien compris le changement de paradigme de l'intégration à l'inclusion expliquent ce décalage dans leur pratique par l'antériorité de leur vécu dans l'école : l'enseignante coordonnatrice de l'ULIS était auparavant enseignante de la CLIS dans cette même école. Elles souhaiteraient bénéficier de temps de concertation supplémentaire pour entrer pleinement dans le changement de posture nécessaire à la mise en œuvre de l'inclusion.

L'observation de la séance de mathématiques nous conduit maintenant à interroger en quoi Pauline est incluse lors de cette séance.

Pauline et la séance de résolution de problèmes

Pauline aura à résoudre les mêmes problèmes que les élèves du groupe CE1, pendant que le groupe CE2 sera placé en autonomie « Vous allez travailler tout seuls pendant que je vais faire des problèmes avec les CE1 ». Un élève volontaire de CE1 lit à voix haute l'énoncé du problème à résoudre, dactylographié sur une fiche distribuée à chacun (Figure 4).

Pendant cette phase, l'enseignante est debout, juste devant Pauline. À la fin de la lecture orale de l'énoncé, elle s'adresse en aparté à Pauline « *Noces. Tu sais ce que c'est ?* »

L'enseignante se déplace vers les autres élèves, revient vers Pauline qui dans un premier temps pose sur son ardoise une soustraction « *Tu es sûre ?* » Pauline efface. L'enseignante lui demande : « *Alors, tu as changé d'opération Pauline ?* ». Pauline pose alors une addition et recopie le résultat sur sa fiche. À l'instar des autres élèves, après validation du résultat par l'enseignante, elle va prendre sur l'estrade la fiche comportant le deuxième énoncé (Figure 5).

Figure 4 : Problème n° 1

pour leur mariage, Vincent et Marie ont invité 36 membres de leur famille et 23 amis. Combien de personnes sont invités à la noce ?
 =
 Ils ont invité personnes

L'enseignante se rapproche à nouveau de Pauline : « *Je sais que tu n'aimes pas les problèmes. Mais tu vas y arriver, Pauline. Je vais t'aider.* »

L'enseignante demande à Pauline d'essayer de lire l'énoncé silencieusement, puis elle revient vers elle et lui lit l'énoncé à voix haute.

« *Pauline, qu'est-ce que l'on cherche ?* » Silence de Pauline

« *Pauline, dis-moi combien coûte un chiot ?* » Silence de Pauline.

L'enseignante trace alors sur l'ardoise de Pauline une tête de chiot et écrit juste en-dessous, 587 et elle précise : « *Tu vois, on nous dit qu'un chiot coûte 587 euros. Alors combien vont coûter 5 chiots ?* »

Elle s'éloigne alors de Pauline et se dirige vers le groupe CE2 en autonomie. Au bout de quatre minutes, elle revient vers Pauline qui a écrit $587 + 587 + 587 + 587$

E : « *Combien de fois elle va en acheter ?* »

P : « *Cinq fois* »

E : « *Alors utilise tes doigts* »

L'enseignante invite alors Pauline à associer l'énoncé de chaque énoncé du nombre 587 à un doigt.

E : « *Alors ?* »

Pauline modifie sa réponse qui devient : $587 + 587 + 587 + 587 + 587$

Mais la sonnerie signalant l'heure de sortie en récréation retentit, avant que Pauline n'ait eu le temps de terminer ses calculs. « *Pauline, on va faire une pause. On reprendra après la récréation.* » Pauline participe

Figure 5 : Problème n° 2

Laurie sait qu'un jeune chien coûte 587 euros.
 Si elle en achetait 5, combien devrait-elle payer?

alors à des ateliers ludiques encadrés par des élèves du cours moyen. La récréation terminée, l'enseignante aide Pauline à coller ses fiches de problèmes dans son cahier, et s'adresse à la classe « *Les CE2, vous terminez le travail. Le temps que je termine le problème avec Pauline. Les CE1, on ne reprend pas d'autres problèmes. Par contre, on regarde si on a bien mis l'opération en ligne, si on a bien mis la phrase-réponse et si on a bien mis l'opération posée.* »

S'adressant à Pauline : « *Nous, Pauline, on a une opération à terminer. On la termine et après je te rends à ta maîtresse. Allez, Pauline, on y va et après je te rends à ta maîtresse. Voilà, tu sais poser l'opération. Maintenant on va la compter ensemble, mais tu vois, quand tu as un problème à résoudre, il faut prendre le temps de bien le lire.* »

Pauline, après avoir noté dans son agenda : *corriger la dictée, apprendre les mots, apprendre la table X 5*, repart rejoindre l'enseignante chargée de la coordination de l'ULIS. Elle emporte ses cahiers, son ardoise, sa trousse, son fichier d'évaluations et son agenda, renvoyant ici à l'image du « visiteur » (Tremblay, 2017). Alors que Gaël allait plutôt rendre visite à l'intervenant pour une aide extérieure, tout se passe comme si, paradoxalement, Pauline venait rendre une visite dans sa propre classe de scolarisation. On retrouve là toute la difficulté pour les deux enseignantes de se situer dans ce nouveau dispositif. Toutes deux connaissent les enjeux de l'insertion mais déplorent l'insuffisance de temps de concertation qui leur permettrait de travailler pleinement en équipe pédagogique.

Il s'agit maintenant d'analyser l'opérationnalisation de l'inclusion de Pauline en classe de mathématiques. C'est en mobilisant des concepts empruntés à la didactique que nous allons maintenant tenter de détermi-

ner en quoi la place de Pauline dans sa classe de scolarisation relève de l'inclusion scolaire.

Principes de catégorisation et de mise en réseau

Les différents énoncés de problèmes proposés ce jour au groupe CE1 et ainsi à Pauline en particulier renvoient à des problèmes des deux catégories présentes dans la théorie des champs conceptuels (Vergnaud, 1986). L'énoncé sur les invités au mariage s'inscrit dans la catégorie des problèmes de type additif, tandis que celui sur les prix des cinq chiots appartient à la catégorie des problèmes de type multiplicatif. En cela, il y a une volonté de l'enseignante de proposer dans une même séance des énoncés en relation avec les différentes catégories de problèmes. Ainsi, l'enseignante confie à Pauline la responsabilité du choix de l'opération mathématique. À l'instar de Gaël qui essayait de reproduire les attentes de l'enseignante de sa classe, Pauline se précipite vers une résolution par soustraction, l'opération étudiée précédemment. Mais à aucun moment, l'enseignante ne fait référence à une catégorisation de situations-problèmes.

Ce sont les mêmes catégories de problèmes qui sont proposées à Pauline et aux autres élèves du groupe CE1. Pauline ne se réfère pas aux problèmes traités lors des semaines précédentes et présents dans le cahier. Nous remarquons aussi que aucun autre élève du groupe ne tourne les pages des cahiers pour consulter des problèmes déjà résolus. Lors de cette séance, nous n'avons relevé dans les propos de l'enseignante aucune incitation à se référer à des apprentissages antérieurs.

Le problème est traité pour les savoirs mathématiques qu'il contient, en revanche ni pour Pauline ni pour les autres élèves il n'est mis en lien avec des problèmes de même catégorie.

Principes de recherche et de dévolution à l'élève

La consultation de l'emploi du temps individuel de Pauline révèle que chaque semaine, cette élève participe à des séances intitulées « Résolu-

tion de problèmes ». En cela, l'objectif des deux enseignantes, l'enseignante de CE1-CE2 et l'enseignante coordonnatrice du dispositif ULIS consiste effectivement à confronter Pauline à la recherche de solutions à des problèmes, comme l'atteste l'emploi du temps individuel de Pauline articulé avec celui de sa classe de CE1-CE2. Toutefois, au sein de la classe, on relève un contraste au niveau du principe de dévolution. Tout se passe comme si la présence de Pauline nécessitait la présence permanente et la parole de l'enseignante, laissant ainsi peu de temps à cette élève pour chercher la solution au problème, conduisant ainsi l'enseignante de s'éloigner des autres élèves, leur permettant ainsi de travailler en autonomie et de s'emparer de la responsabilité de résoudre par eux-mêmes le problème.

L'observation révèle que Pauline dispose de peu de temps pour chercher au regard de ses camarades de CE1 qui disposent de plus d'autonomie.

Principe de conversion

S'agissant de la conversion, on remarque que c'est l'enseignante elle-même qui s'empare de ce principe en procédant à une représentation iconique sous laquelle elle indique 587 euros. Pour les autres élèves, on ne trouve pas d'incitation au principe de conversion. D'ailleurs, en fin de séance, l'enseignante montre son attachement à ce que les élèves résolvent le problème par calcul : *Les CE1, on ne reprend pas d'autres problèmes. Par contre, on regarde si on a bien mis l'opération en ligne, si on a bien mis la phrase-réponse et si on a bien mis l'opération posée.*

À aucun moment de la séance, les élèves ne se voient offrir la possibilité d'utiliser des procédures personnelles. Cet attachement au recours aux opérations rappelle la pratique de l'enseignante de la classe de l'élève Gaël. D'ailleurs, dans un premier temps, Pauline pose une opération, celle dont la technique a été utilisée lors de la dernière séance, et ce, à l'instar de l'élève Gaël. Toutefois, ici, l'enseignante renvoie Pauline, mais seulement Pauline, vers d'autres procédures, sans toutefois lui en laisser la responsabilité du choix.

CONCLUSION

Tandis que Gaël devait sortir de sa classe pour recevoir individuellement des aides en mathématiques, Pauline, trente années plus tard peut bénéficier d'une partie au moins de ces aides en étant incluse dans sa classe de scolarisation, une classe ordinaire. Les observations *in situ* révèlent que Pauline est incluse physiquement et socialement à la fois dans sa classe de référence et dans l'école tout entière. Toutefois se pose la question de la coopération de Pauline avec les autres élèves de sa classe de référence. Cette sorte de mise à l'écart confirme les paroles de l'enseignante de la classe qui souligne que malgré des adaptations effectivement mises en œuvre pour que Pauline travaille à son rythme, le processus d'inclusion ne va pas de soi : malgré leur bonne volonté, elle et sa collègue de l'ULIS-école rencontrent des difficultés à passer du paradigme d'intégration à celui d'inclusion.

Alors que Pauline est considérée *comme les autres*, avec le même support écrit, le même énoncé, et que l'enseignante a prévu des adaptations dans le fonctionnement du groupe-classe, on ne relève en effet aucune interaction entre Pauline et les autres élèves qui pourtant ont le même problème à résoudre. Alors que certains élèves du groupe CE1 semblent rencontrer, comme Pauline, des difficultés à résoudre les problèmes posés, que d'autres ont développé d'autres stratégies de résolution que celle attendue par l'enseignante, on peut se demander si, comme l'évoquent Boutin et Bessette, la diversité des élèves et les différences entre les individus ne pourraient pas être considérées ici comme des possibilités d'enrichir l'apprentissage en prévoyant des temps d'échanges entre tous les élèves (Boutin et Bessette, 2009), Pauline y compris. Alors qu'elle bénéficie d'aides qui pourraient servir les apprentissages des autres élèves telles que le recours à la conversion de registres, Pauline ne se voit à aucun moment confier la responsabilité de résoudre seule les problèmes, tant la présence de l'enseignante auprès d'elle est prégnante ; paradoxalement, cette présence quasi permanente contribue à renforcer la dévolution des problèmes aux autres élèves de la classe.

Suite à cette étude de cas, on peut penser que l'un des points à développer pourrait relever d'une réflexion sur une pédagogie allant vers

une coopération plus affirmée entre élèves et permettant certes à l'élève inclus, mais aussi aux autres élèves, d'assumer pleinement leurs identités et leurs différences dans les apprentissages visés. Si mettre en place une pédagogie inclusive passe nécessairement par une focale sur l'élève inclus et sur des adaptations réciproques, l'un des défis de la pédagogie inclusive et des ULIS n'est-il pas aussi de considérer la place de l'ensemble des membres du groupe-classe de référence dans la mise en œuvre de l'inclusion au service de la construction des apprentissages de tous les élèves ?

RÉFÉRENCES

- Benoît, Hervé
2012 « Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration », dans La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, vol. 57, pp. 65-78.
- Boutin, Gérald et Bessette, Lise
2009 *Élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites, modalités*, Lille, Chronique sociale.
- Brousseau, Guy
1986 *La théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*, Thèse d'état, Université de Bordeaux 1.
1988 « Didactique fondamentale : cadre et objets de la didactique », dans Actes de l'université d'été d'Olivet : Didactique des mathématiques et formation des maîtres à l'école élémentaire, Bordeaux, pp. 10-25.
1997 « La théorie des situations didactiques », dans Cours donné lors de l'attribution à Guy Brousseau du titre de Docteur Honoris Causa de l'Université de Montréal.
2003 « Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques », dans http://pagesperso-orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf

Brousseau, Guy et Warfield, Virginia

1999 « The case of GAEL » dans *Journal of Mathematical Behavior*, vol.18, n°1, pp. 7-52.

Ebersold, Serge

2009 « Inclusion », dans *Recherche et Formation*, n° 61, pp. 70-83.

Plaisance Éric

2013 « Chronique de l'international. Débats, échanges autour de l'éducation inclusive dans le monde. Le « spécial » a-t-il un avenir en France ? » dans *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 62, pp. 183-186.

Priole, Maryvonne

2008 *Enseignement et apprentissage de la résolution de problèmes mathématiques. Le cas des problèmes numériques au cycle 3 de l'école primaire en France. Approches didactique et ergonomique*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Lyon 2.

Priole, Maryvonne

2014 « Enseignement-apprentissage de la résolution de problèmes numériques à l'école élémentaire : un cadre didactique basé sur une approche systémique. » dans *Éducation et didactique*, Vol. 8, n° 2, pp. 59-86.

Söder, Martin

1980 « School integration of mentally retarded – analysis of concepts, research and research need dans National Swedisch Board of Education », dans *Research and development concerning*

2017 *Inclusion integration of handicapped pupils into ordinary school system*, pp. 1-30.

Tremblay, Philippe

2017 *Inclusion scolaire : Dispositifs et pratiques pédagogiques*, Bruxelles, De Boeck (Pédagogie et Formation).

Vergnaud, Gérard

1990 « La théorie des champs conceptuels. », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 10, n°2-3, Grenoble, pp. 133-169.

LA INCLUSIÓN DE LAS IDEAS DE LOS ESTUDIANTES EN LA CONSTITUCIÓN DEL CONOCIMIENTO. DESAFÍOS QUE PLANTEA LA INCORPORACIÓN DE LA COMPUTADORA AL TRABAJO MATEMÁTICO EN EL AULA, ABORDADOS POR UN GRUPO COLABORATIVO

Marina Andrés, María Teresa Coronel, Enrique Di Rico, Juan Pablo Luna y Carmen Sessa

1. INTRODUCCIÓN

Hay muchas variables implicadas en la inclusión genuina de los estudiantes en la escuela secundaria. Nos ubicamos en el recorte que toma en cuenta la *vida* del aula de matemática.

Desde nuestra posición, en línea con lo planteado con Sadovsky (2005), una condición esencial para incluirlos es que los jóvenes sean convocados a participar en la constitución del conocimiento en el aula entendiendo que el asunto a enseñar en la clase es la actividad matemática y no solamente la matemática. Para lograr esta inclusión consideramos imprescindible que los estudiantes puedan reconocer marcas de su trabajo personal en aquello que finalmente quede instituido en la clase como conocimiento a retener por todos.

Los estudiantes, por su parte, para aprender necesitan asumir la tarea de reconstrucción matemática como un proyecto personal. Esto implica que consideren como objeto de reflexión sus resoluciones y que puedan producir teoría a partir de ellas (Sadovsky, 2005: 40).

Ubicados en esa posición, asumimos como parte ineludible de la acción del docente el tejido de una trama que incorpore las ideas de los estudian-

tes –desplegadas al resolver un problema– en el armado del conocimiento que se plasma colectivamente en el aula. Y, al mismo tiempo, reconocemos la complejidad de esta tarea, tanto por lo poco accesibles que pueden ser las ideas de los estudiantes como por las muchas variables a tener en cuenta para decidir cómo trabajar entre todos con la idea de cada uno.

Una segunda toma de posición nos lleva a abordar estas cuestiones –en nuestro trabajo de investigación– *con* profesores en un espacio colaborativo. Asumiendo esa posición, desde hace varios años integramos un equipo de investigación formado por docentes investigadores de la UNIPE, profesores de matemática en ejercicio en la escuela secundaria, y la participación de Gema Fioriti de la Unsam.

El grupo se propuso, desde hace casi una década, diseñar secuencias de actividades que apunten a incorporar en nuestras clases el trabajo mediado por un programa de computación. Las propuestas,¹ llevadas a las aulas de

1. El grupo colaborativo elaboró dos documentos con propuestas para esta incorporación en el marco del trabajo con diferentes temas: «Introducción al trabajo con polinomios y funciones polinómicas: incorporación del programa GeoGebra al trabajo matemático en el aula», disponible en <<http://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/herramientas/introducción-al-trabajo-con-polinomios-y-funciones-polinómicas-detail>>; y «Propuesta del Grupo de los Lunes para incorporar la computadora en la enseñanza de las funciones cuadrática» (2018).

algunos de los profesores del grupo, nos permiten estudiar –tanto en la instancia de planificación como en el análisis realizado a partir de los hechos ocurridos en el terreno– fenómenos relativos a esta incorporación.²

Considerar la problemática de la inclusión nos sensibiliza acerca de los nuevos desafíos que esta incorporación plantea para la enseñanza. En este artículo se pretende abordar dos aristas de esta problemática a partir del análisis de episodios recortados de nuestras experiencias en las aulas en los cuales identificamos fenómenos relacionados con características propias de las representaciones en la pantalla. Varios autores advierten sobre los cambios que necesariamente trae aparejado –en el trabajo de los estudiantes– disponer de estas representaciones.

La introducción de nuevas herramientas trae a primer plano problemas relativos a la representación. Las nuevas experiencias relacionadas con el uso de una herramienta proporcionan diferentes recursos de representación y nuevas posibilidades para usar formas familiares de representación, las cuales pueden influir en la formación de conceptos matemáticos. Los medios digitales en particular tienen el potencial de proporcionar nuevas formas de representación y nuevas vías para introducir a los estudiantes a las matemáticas (Morgan; Mariotti y Maffei, 2009: 242, la traducción es nuestra).

El primer episodio (párrafo 3) intenta mostrar la necesidad, y al mismo tiempo el desafío, que representa para la enseñanza poder acceder a las nuevas ideas e interpretaciones que ponen en juego los estudiantes al trabajar con un programa de geometría dinámica.

El segundo episodio (párrafo 4) se nutre de la riqueza de las representaciones múltiples, dinámicas y ligadas con las cuales interactúan los estudiantes. Este tipo de representaciones permite alojar diferentes y distintas interpretaciones que pueden acercarse, con una necesaria intervención docente, a partir de una disposición de los estudiantes a involucrarse con las ideas de los otros.

2. Algunos asuntos fueron reportados en los trabajos Sessa, C. *et al.* (2015) y Sessa, C. *et al.* (2018).

2. ACERCA DE LAS ACTIVIDADES QUE ESTÁN RESOLVIENDO LOS ESTUDIANTES

Los episodios que vamos a analizar transcurren durante la implementación de una secuencia de actividades que aborda la enseñanza de los gráficos cartesianos como forma de representación de una función.

Esta secuencia presenta una situación geométrica dinámica en un archivo GeoGebra en la cual, durante la gestión de la clase, se reconocen muchas magnitudes que varían. Se define una función a partir de relacionar la variación de dos de esas magnitudes, la longitud del lado de un triángulo y su área.³ El primer episodio que analizaremos se ubica en este tramo de la secuencia.

Más adelante, en la secuencia, se define una segunda función modificando solo la variable dependiente que es reemplazada por el área de un trapecio. Los gráficos de estas dos funciones se van construyendo en otra vista gráfica del mismo archivo.

Las últimas actividades de la secuencia plantean un análisis de los dos gráficos, relacionándolos y diferenciándolos. En este tramo se aloja el segundo episodio que consideramos.

Las distintas tareas que se plantean en esta secuencia tienen como principal objetivo fomentar el interjuego entre las dos vistas gráficas de GeoGebra. En ese sentido, se propone estudiar qué características observables en la situación geométrica dinámica son transferibles –y de qué manera– al gráfico cartesiano de cada función y viceversa.

3. LA CONSTRUCCIÓN DE UN REPERTORIO ACERCA DE LAS IDEAS DE LOS ESTUDIANTES AL TRABAJAR CON EL GEOGEBRA

El propósito de acceder a las ideas de los estudiantes se ve condicionado por algunas restricciones que conlleva el hecho de que la computadora

3. La secuencia fue desarrollada por el grupo, tomando como base actividades planteadas por A. Arcavi (2008).

está implicada en el trabajo matemático que ellos realizan. Entre otras, nos interesa mencionar:

- El trabajo con la computadora implica acciones del usuario que producen una respuesta del programa; estas respuestas necesitan ser interpretadas por el alumno para decidir la siguiente acción –en pos de un objetivo a lograr– configurando una cadena de acciones y respuestas. ¿Cómo accedemos a esas interpretaciones que comportan tanto conocimientos matemáticos de los estudiantes como las ideas que van teniendo acerca del funcionamiento del programa?
- Coincidimos con Lagrange (2000) en destacar que, en contraste con el trabajo en lápiz y papel, la principal característica de un sistema informático es su inmediatez: si el sistema da un resultado, el usuario lo obtiene inmediatamente después de la emisión del comando. El trabajo de los estudiantes con la figura dinámica produce imágenes en las pantallas que cambian constantemente y solo es accesible al usuario –y al observador– la respuesta del programa a su última acción.

Estas dos cuestiones limitan la posibilidad de que el docente, recorriendo el aula, tenga acceso al proceso de producción de cada alumno –o grupo de alumnos– sin que medie la interacción directa con ellos. Sumado a esto, para los propios actores, el hecho de no tener visible la traza de su trabajo incide en las decisiones que van tomando.

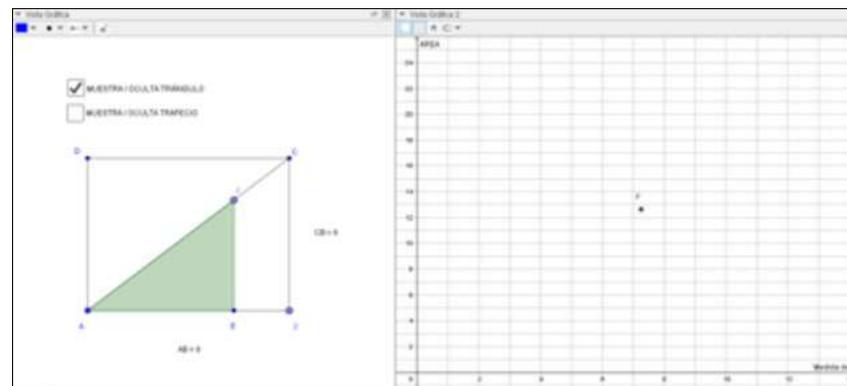
Destaquemos también que algunas herramientas del programa, como por ejemplo «intersección de objetos», posibilitan acciones que tienen un correlato en el trabajo de lápiz y papel, mientras que otra, como el «zoom», no lo tienen. Asimismo, ciertos objetos como un punto cuyas coordenadas dependen de las magnitudes de una figura dinámica existen solamente en entornos informáticos como el GeoGebra.

Sobre estos objetos y herramientas, y enmarcado en las restricciones que citamos anteriormente, se ubica el trabajo de un grupo de estudiantes que analizaremos en el siguiente episodio.

El episodio en el aula

En cierto momento de la secuencia, los estudiantes definen un punto P cuyas coordenadas corresponden a la longitud de la hipotenusa AF y al área del triángulo AFE (ver figura 1). Este punto se mueve en la vista gráfica 2 como resultado del arrastre del punto F , sobre la diagonal de un rectángulo, en la vista gráfica 1.

Figura 1. Imagen de una pantalla después de que los estudiantes hayan introducido el punto P .



La tarea que tienen que resolver a continuación pone en juego el reconocimiento de P , en sus distintas posiciones, como punto del gráfico de la función en estudio. El enunciado de la actividad es el siguiente:

Actividad 5

Exploren en la gráfica 2 por dónde va pasando el punto P y contesten las siguientes preguntas

- ¿Cuál será, aproximadamente, el área del triángulo con hipotenusa $AF=3$?
- ¿Cuál será la hipotenusa de un triángulo que tenga el área igual a 17?

Para responder cada pregunta los estudiantes deben decidir si determinada posición del punto P, a la que llegan por arrastre del punto F, cumple con las condiciones que se dan como dato en cada ítem. Es una tarea propia del trabajo en GeoGebra y, en el *proceso de instrumentación* (Trouche, 2003 y 2004) que cada estudiante está transitando, la decisión sobre dónde parar el movimiento se produce apoyada en sus experiencias anteriores en «lápiz y papel» y en un uso de diferentes herramientas del programa de las cuales él supone un cierto funcionamiento.

En el transcurso de nuestra investigación, registramos con diferentes medios el proceso de producción de los alumnos, lo cual nos permitió analizar en otros tiempos y con otros insumos este proceso. El análisis colectivo en el seno del grupo colaborativo nos dio la posibilidad de construir explicaciones acerca de ciertos comportamientos de los estudiantes –referidos a la actividad 5– a los que no habíamos podido acceder en el tiempo de la clase.⁴

El análisis de las pantallas sucesivas del trabajo de una pareja de estudiantes nos llevó a conjeturar que ellas interpretaban las respuestas del programa –en relación con el «zoom», que es la herramienta que estaban utilizando– en términos de modificaciones de los objetos matemáticos cuando en realidad se trataba de cambios en lo que era visible de la representación de los objetos.

Más precisamente, durante el trabajo con el ítem b) del problema, pudimos observar que, en cierto momento, las estudiantes mueven el punto F hasta lograr ver, en la vista gráfica 2, que el punto P se ubique sobre la recta horizontal « $y=17$ », que es parte de la cuadrícula. De este modo garantizan –visualmente– el cumplimiento de la condición que se daba como dato (ver figura 2).

Luego, comienzan a utilizar el «zoom de acercamiento» y en la pantalla observan que el punto P «se va alejando» de la recta horizontal (ver figura 3).

La siguiente acción de las estudiantes es volver para atrás con el «zoom de alejamiento» hasta llegar a la situación original donde «se ve» que el punto queda sobre la recta.

Figura 2. Imagen de la pantalla donde se «visualiza» el punto P sobre la recta horizontal « $y=17$ ».

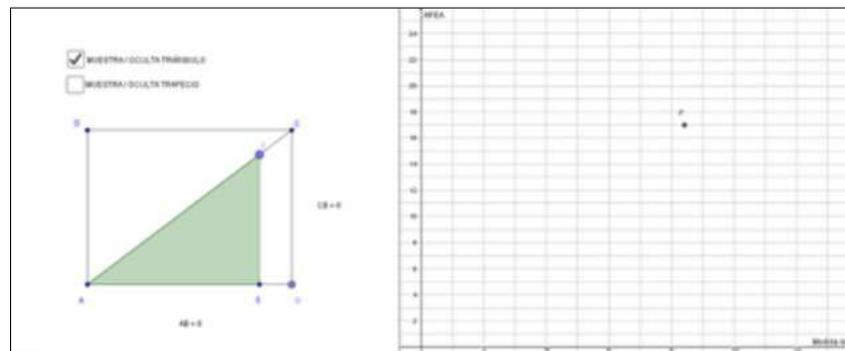
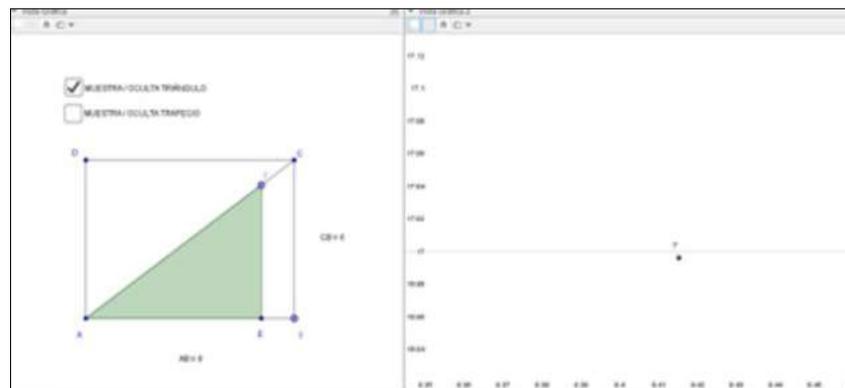


Figura 3. Imagen de la pantalla luego de haber realizado un zoom de acercamiento.



4. Contamos con grabaciones de audios y videos de algunas interacciones entre los estudiantes de los pequeños grupos y de las puestas en común. También, por medio del software Apowersoft, grabamos en forma de video las pantallas de las computadoras en las cuales se registraba cada instante del trabajo de los diferentes grupos.

Al analizar estos videos, pensamos que el uso de la herramienta «zoom» les debería haber mostrado que el punto P al que habían llegado no estaba realmente sobre la recta horizontal « $y=17$ ». Por eso nos sorprendió que las estudiantes aparentemente despreciaran esa información y

volvieron para atrás con el «zoom». El proceso de discusión en el grupo nos llevó a conjeturar que ellas podían creer que al hacer *zoom* realmente modificaban la posición del punto, por lo que era mejor volver para atrás, y de ese modo lograr nuevamente que quede ubicado sobre la recta « $y=17$ ».

Confirmamos esta conjetura analizando otros videos de esta clase, donde el mismo grupo hace *zoom* para resolver otra tarea. En cierto momento, luego de llegar a una posición del punto P, lo que les resta hacer es determinar el valor de su abscisa. Para ello, trazaron una recta vertical por ese punto buscando leer el valor de la abscisa de P a partir de las marcas de la graduación del «eje x» cuyos valores numéricos eran visibles. Para lograr mayor precisión hicieron *zoom* en la intersección de esa vertical con el «eje x» y, a medida que se acercaban, el programa mostraba nuevas marcas con valores con más decimales. En determinado momento de este trabajo «se ve» que la recta vertical coincide con una de las marcas de la escala. Frente a esta situación una estudiante exclama «lo logramos», ya que de ese modo podrían leer el valor de la abscisa de P de manera «exacta». Pero su compañera continúa haciendo *zoom* provocando que la vertical se separe de la marca, lo cual es valorado negativamente por la primera estudiante quien manifiesta «antes lo teníamos!» e intenta volver al estado anterior mediante el «zoom de alejamiento». Interpretamos que, nuevamente, las estudiantes tienen la intención de mejorar la posición del objeto matemático (en este caso, la recta vertical), aunque solo estén modificando lo que es visible de la representación del objeto.

Las explicaciones que elaboramos en el espacio colaborativo acerca de las acciones y dichos de las estudiantes nos permitieron pensar en una intervención docente en las siguientes clases para discutir sobre las herramientas utilizadas y sus significados matemáticos.

En otro plano, la elaboración de explicaciones acerca del comportamiento de los alumnos hace posible enriquecer nuestro repertorio en torno al trabajo de los chicos con la computadora. Entendemos que estas explicaciones aportan al desarrollo de una mayor sensibilidad frente al trabajo de los estudiantes, como modo de enriquecer la gestión del docente y ampliar su margen de maniobra frente a la tarea de incluir las

ideas de los alumnos, no necesariamente explicitadas, y entramarlas en las discusiones orales que tienen lugar en el aula.

4. LA INTERACCIÓN ENTRE PARES COMO CONDICIÓN QUE POSIBILITA LA INCLUSIÓN DE LAS IDEAS DE CADA ESTUDIANTE

Una novedad importante que trae aparejado el trabajo con funciones utilizando el programa GeoGebra es el hecho de poder disponer de representaciones múltiples y ligadas en la pantalla. La riqueza potencial de esto para el aprendizaje es destacada por Morgan, Mariotti y Maffei: «El beneficio pedagógico parece residir en los cambios en las posibilidades que ofrecen estas nuevas contrapartes computacionales de la representación estándar y la posibilidad de enlaces automáticos entre diferentes representaciones» (2009: 247, la traducción es nuestra).

La presencia de representaciones múltiples y ligadas habilita que en el aula los alumnos desplieguen miradas y recortes muy distantes entre sí y, en algunos casos, lejanos de aquello que se pretendió poner en juego desde la enseñanza. La interacción entre pares, sostenida por un docente, jugaría un papel importante para incluir las ideas de cada estudiante en la elaboración de un conocimiento común. En relación con esto, el segundo ejemplo que presentaremos en este artículo refiere a un episodio en el cual dos estudiantes están poniendo en juego ideas y discursos muy diferentes acerca de lo que ambos visualizan en una pantalla.

El episodio en el aula

Nos ubicamos en el momento en que dos estudiantes están ante la tarea de estudiar el comportamiento de los gráficos de dos funciones⁵ que apare-

5. Uno de ellos, el que porta al punto Q, corresponde al área del trapecio rosado. El otro gráfico, el que porta al punto P, corresponde al área del triángulo verde. Ambas funciones tienen como variable independiente la medida del segmento AF.

cen en una parte de la pantalla (vista gráfica 2 del programa GeoGebra) a partir de la situación dinámica definida en la vista gráfica 1 (ver figura 4).

Según mueven el punto F en la vista gráfica 1, los puntos P y Q se deslizan sobre las respectivas curvas en la vista gráfica 2. Los estudiantes han trabajado en clases anteriores con este archivo para estudiar cuestiones relativas a cada una de las dos funciones, primero estudiaron la que mide el área del triángulo y a continuación la que mide el área del trapecio, ambas en función de la medida de AF. Y para este estudio estuvieron aprovechando la potencia de la información que traen los puntos P y Q, puntos dinámicos y ligados a la situación geométrica. Como ya dijimos, no hay referencia a este tipo de objeto, en el trabajo de lápiz y papel. Usando la herramienta «lugar geométrico» cada estudiante obtiene en su pantalla el dibujo de toda la trayectoria por la que pasa cada punto dinámico.

Ahora deben encarar una tarea que implica considerar los dos puntos en conjunto.

Actividad 8

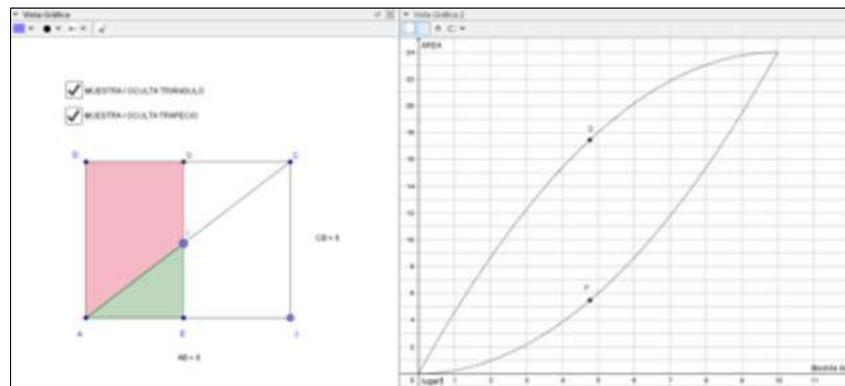
Cuando mueven el punto F de la vista gráfica 1, los puntos P y Q también se mueven en la vista gráfica 2.

Escriban al menos 3 afirmaciones referidas a la relación entre P y Q.

Después de que la profesora da la consigna, uno de los integrantes de nuestro equipo que llamaremos D –ya que cumple funciones de docente en el aula– se acerca a una pareja (V y E) que están trabajando con la misma computadora.⁶ Uno de ellos (V) comienza afirmando que ve «el ala de un avión» en la figura que encierra las dos gráficas. Y empieza a caracterizar la forma de esta figura que él está visualizando, mencionando también su interés por la aerodinámica. *Son ideas muy distantes de las que habíamos anticipado para trabajar con este problema.* Describe

6. La presencia de D en el grupo nos permitió tener un audio de las interacciones.

Figura 4. Imagen de una pantalla con el gráfico de las dos funciones.



la forma indicando partes rectas y otras curvas, «como un círculo». Su compañero (E), por el contrario, se centra en las dos figuras geométricas de la vista gráfica 1. Apoyado en estas figuras, intenta explicar cómo va cambiando la forma de las curvas.

Si bien en estas primeras explicaciones los estudiantes parecen referirse a objetos diferentes, la interacción entre ambos continúa, sostenida por el docente y los argumentos de los dos se van enlazando para explicar con otras palabras las observaciones iniciales de cada uno.

En cierto momento la profesora comparte con toda la clase el hecho de que los puntos P y Q están siempre en la misma vertical, uno arriba del otro, y pide a los estudiantes que busquen una explicación de eso que se ve.

En el grupo que estamos estudiando se da el siguiente diálogo:

D: ¿Está siempre el punto Q arriba del punto P?

V: No, acá debajo de todo, en el 0, cambia.

D: ¿Qué le pasa ahí?

V: Pasa que queda P arriba del Q [con esto se refiere a que están superpuestos].

E: Lo que pasa... al principio, son iguales. Después va tomando mayor, mayor área el trapecio.

D: ¿Siempre mayor área? ¿Por qué?

E: Sí... Lo que pasa es que él va comiendo de a mucho y él de a poco.

D: ¿Quiénes son él y él? ¿Quién es el que va comiendo de a mucho?

E: El trapecio.

D: ¿Qué quiere decir que va comiendo de a mucho?

E: [Superponiéndose con la docente] Pero también tienen un límite...

D: Esperá... no avances. Yo no entendí bien «él va comiendo de a mucho». ¿Vos entendiste? [dirigiéndose a V].

V: No.

E: Porque esto al principio va comiendo de a mucho [señala el trapecio en la vista gráfica 1].

V: ¿Cómo «comiendo»? [bajito, casi no se lo oye].

D: Él te pregunta cómo «comiendo».

E: ¿Cómo? Porque... [duda].

D: ¿Qué querés decir con «comiendo»?

V: Porque crece.

E: Crece de área.

V: Aumenta el área.

E: De manera exagerada.

En estos intercambios los estudiantes se separan de la pregunta inicial de la profesora para ir hilvanando una explicación referida a la manera en que crece el área de cada figura. Comienza E, usando expresiones muy personales que V no comprende. Notablemente, a un pedido de mayor explicación, es V mismo el que va aportando términos que permiten precisar la idea de E. Los últimos cuatro intercambios, que se producen muy rápidamente, muestran una sintonía entre ellos que se van completando en sus decires.

A continuación de este diálogo, E comienza a mover el punto F en la pantalla desde una posición en el punto medio de la diagonal hasta el extremo C.

E: Hay un punto en que el triángulo empieza a exagerarse, vuelve a comer la parte que le queda [señalando con el mouse la región

EFCB de la vista gráfica 1, ver figura 4] y vuelve a exagerarse de manera tan rápida que... lo hace tanto que hay un punto en que se van juntando.

D: ¿Eso tiene que ver con lo que vos decías al principio, que acá va recto, acá curvo? [D dice dirigiéndose a V y señalando en la pantalla la imagen de las dos curvas].

V: Sí. En uno como que se acelera y en el otro...

E: Es verdad, tiene razón él... ¡también! Los dos apuntamos igual.

A continuación, V vuelve a sus primeras afirmaciones sobre la forma de la figura y recalca su interés por la aerodinámica, comenta que suele hablar con su papá de estos temas. D, haciendo una síntesis, recupera los dichos de E que hablaba de que el trapecio iba comiendo área:

V: Como que el trapecio aumentaba más rápido de área. Como que este [señala el trapecio] va creciendo tanto que este [señala el triángulo] se tiene que apurar.

E: Y este, con lo pequeño que le quedaba, empieza a subir de manera exagerada acá [señala el triángulo con el punto F cerca del extremo C].

En todos los intercambios de este episodio aparecen argumentos matemáticos y no matemáticos, algunos centrados en la situación geométrica y otros en el gráfico de las funciones que modelizan el crecimiento de las dos áreas. Los estudiantes se mueven muy rápidamente entre las ventanas gráficas apoyando sus argumentos en la visualización de estas representaciones múltiples dinámicas y ligadas.

Detenernos en las voces de los estudiantes nos permite acercarnos a la trama de relaciones que van construyendo, y entender cómo, partiendo de recortes y formas de expresarse muy diferentes, llegan a elaborar un discurso común que permite a cada uno ir completando las ideas del otro.

En los tramos finales, cuando la docente restituye las primeras ideas de cada uno, estas son aceptadas rápidamente por ambos estudiantes que entablan diálogos fluidos que permiten profundizarlas y precisarlas.

5. PARA CONCLUIR, LO QUE QUEDA PENDIENTE

En este artículo pretendimos identificar algunas aristas del desafío que presenta para la enseñanza gestar una clase de matemática en la que se incluyan las ideas de los estudiantes, cuando estos trabajan en un entorno informático.

Para docentes que están ellos mismos comenzando a enseñar en un aula con computadora, se hace necesario construir un repertorio de interpretaciones acerca de las acciones que realizan los chicos al trabajar con la misma. En ese sentido, las explicaciones que elaboramos sobre posibles interpretaciones de los estudiantes en torno a la herramienta «zoom», nos plantean la pregunta acerca de cómo podrían aportar a la toma de decisiones de un docente al momento de diseñar y gestionar una propuesta de enseñanza en un ambiente tecnológico. Por otro lado, deja pendiente en nuestro proyecto de investigación atrapar nuevas interpretaciones de nuestros alumnos acerca de otras herramientas del programa.

Algunas características del entorno informático habilitan distintas y distantes miradas de las representaciones de los objetos matemáticos que están en juego. La posibilidad de que aparezcan en el aula miradas y recortes muy variados, algunos de ellos poco matematizados o muy alejados del conocimiento que se quiere ir construyendo, plantea el desafío de su inclusión en el marco de una enseñanza que pretende tomar las ideas de los estudiantes en la producción de un conocimiento común. El segundo ejemplo analizado muestra un genuino interés de los actores en incluir cada uno las ideas del otro y cómo la interacción, acompañada por intervenciones de un docente, es motor de la elaboración de ideas nuevas. Nos preguntamos acerca de las acciones docentes que permitirían generar condiciones para que esto acontezca en el espacio colectivo del aula.

Para finalizar, en resonancia con el tema de la inclusión que nos convoca en este artículo, nos interesa detenernos en las características de nuestro trabajo de investigación, que tiene como núcleo el diseño y análisis de secuencias de enseñanza en un grupo colaborativo conformado por docentes de escuelas secundaria y docentes/investigadores universitarios. Cada integrante, desde su perspectiva y formación, aporta diferentes aspectos/ preocupaciones/ intereses/ miradas y hay un esfuerzo de todos

para hacer entrar en diálogo esas diferencias y acercarlas para lograr una producción colectiva; es así como la intención de tomar en cuenta la pluralidad de voces y que todos sean parte de un proyecto común es constitutiva de la entidad de nuestro grupo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arcavi, A.
2008 «Modelling with graphical Representations», en *For the Learning of Mathematics*, vol. 28, n° 2, pp. 2-10.
- Lagrange, J-B.
2000 «L'intégration d'instruments informatiques dans l'enseignement: une approche par les techniques», en *Educational Studies in Mathematics*, vol. 43, n° 1, pp. 1-30.
- Morgan, C.; Mariotti, M.A. y Maffei, L.
2009 «Representation in Computational Environments: Epistemological and Social Distance», en *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, vol. 14, n° 3, pp. 241-263
- Sadovsky, P.
2005 *Enseñar matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- Sessa, C. et al.
2015 «La transformación del trabajo matemático en el aula del secundario a partir de la integración de las computadoras», en Pereyra, A. (ed.), *Prácticas pedagógicas y políticas educativas: investigaciones en el territorio bonaerense*, UNIPE: Editorial Universitaria, Gonnet, pp. 137-164.
- 2018 «Investigación colaborativa en torno a la integración de la computadora en la enseñanza de funciones cuadráticas. La legitimación de nuevas prácticas en el aula», en Secretaría de Investigación, *Las TIC en la es-*

cuola secundaria bonaerense. Usos y representaciones en la actividad pedagógica, UNIPE: Editorial Universitaria, Gonnnet.

Trouche, L.

- 2003 «Construction et conduite des instruments dans les apprentissages mathématiques: nécessité des orchestrations. Document pour l'habilitation à diriger des recherches», noviembre, París 7.
- 2004 «Managing the Complexity of Human/Machine Interactions in Computerized Learning Environments: Guiding Students' Command Process through Instrumental Orchestrations», en *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, vol. 9, n° 3, pp. 281-307.

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LOS ESTUDIANTES DEL PROFESORADO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: CUANDO LA REFLEXIÓN SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA REFIERE A LA INCLUSIÓN

Jorge Steiman

La siguiente presentación es parte de un recorte del trabajo de investigación que titulamos «Las prácticas de enseñanza del estudiante del Profesorado en Ciencias de la Educación».

En ese trabajo investigamos desde el «decir» de los practicantes y a partir de la experiencia que se lleva a cabo con las prácticas profesionales supervisadas (PPS) en el contexto formativo y bajo la propuesta teórica y metodológica propia de la cátedra Didáctica IV de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ). Nos centramos en el análisis de las narrativas que elaboran los estudiantes que se constituyen como practicantes y en las que vuelcan sus reflexiones sobre la experiencia de PPS que están cursando, interpretando desde allí el objeto de la reflexión sobre sus prácticas.

Desde dichas narrativas¹ recortamos para esta presentación las referencias a la «inclusión» como categoría teórica y como problemática pedagógica.

1. EL OBJETO DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DESDE LA REFLEXIÓN PROSPECTIVA

1. Textualizamos ese «decir» de los practicantes adjudicándole un nombre de pila ficticio a cada uno a fin de garantizar la privacidad del relato.

El punto en el cual nos detendremos en este apartado es el objeto de la reflexión cuando los practicantes están tomando decisiones sobre la clase a dar.

Observamos que en las narrativas aparecen indicios que dan cuenta de un pensar su próxima práctica de enseñanza desde diferentes entradas. Sistematizamos esas entradas en seis categorías didácticas; con ellas estamos queriendo dar cuenta, desde una metáfora, de las puertas que se abren cuando se piensa la clase. Estas no se van abriendo de una en una como quien atraviesa un pasillo; por el contrario, se abren y se cierran a la vez sin un orden preestablecido. Pero no son cualquier puerta, son algunas determinadas puertas.

No buscamos configuraciones referidas a los modos de pensar la clase sino, más bien, la articulación de las categorías que identificamos como recurrentes. Pretendemos poder reconocer las decisiones que motorizan el pensar la clase. Y en ello nos detenemos.

Las narrativas que escriben los practicantes muestran una clase que se va construyendo poco a poco. Esa construcción es el resultado de un conjunto de decisiones que se van tomando y que, finalmente, dan cuenta de la estructura de la clase pensada.

Sintetizamos esas seis categorías didácticas con las siguientes nominaciones conceptuales:

- a) Sentido pedagógico.
- b) Categorías conceptuales.
- c) Desafíos cognitivos.
- d) Formato de actividad.
- e) Recursos didácticos.
- f) Tiempo.

1.1. El sentido pedagógico

Nos referimos al sentido pedagógico en correspondencia con la intencionalidad que manifiestan los *propósitos de una clase* y que recuperamos de Davini (2008): hay algo de la clase que está en el foco, en el centro de la intención, y aun cuando en cada *segmento* (Stodolsky, 1991) de la clase haya intencionalidades particulares, hay algo así como una intencionalidad central que es la que orienta las decisiones de la clase y que define su estructura.

El sentido remite a los significados con los que se asume la razón de ser de una clase. Encontrar el sentido supone un cambio cualitativo, una perspectiva que permite delinear en la acción algo que se prevé en la cognición. Así, con «sentido pedagógico» queremos referir a la razón pedagógica que significa a la propuesta didáctica de la clase, que se sintetiza en preguntas encabezadas por un «por qué» y que puede resumirse en la intencionalidad o propósitos que se persiguen.

Identificamos por lo menos dos direcciones en las que se piensa la clase con eje en el sentido pedagógico asignado. En algunos relatos, encontrar el sentido es un proceso que se lleva a cabo a medida que se va pensando la clase, ya que esa asignación no es automática ni aparece con tanta facilidad.

Voy y vengo con ideas acerca de la clase. Esto de pensar en recurso y sentido, a la vez, me ayudó para aclarar la intención de la clase: creo que ahora me doy cuenta que consistiría en que los/as alumnos puedan relacionar, a partir de la comparación, las distintas posturas ideológicas presentes en los documentos con el momento histórico por el que atraviesa nuestro país en cada situación (Clyde).

En otros, por el contrario, la pregunta acerca del sentido pedagógico es uno de los primeros interrogantes que aparecen. Y, en general, adquiere formato hipotético o de cuestionamiento más que como una afirmación contundente.

Pienso en mi clase... y cada vez que la pienso me agarran esas cosquillas en la panza, y se entremezclan en mí numerosas sensaciones y sentimientos. Ya tengo el tema. Lo primero que me pregunto es ¿por qué hay que enseñar esto a estas alumnas? (Magalí).

Y vemos, a su vez, casos en los que el sentido aparece y desaparece o se encuentra y se pierde:

Estoy pensando la clase que voy a dar. Si yo logro encontrar una razón pedagógica fuerte para el tema, supongo que lograré transmitir esa razón a las alumnas. Y creo haberla encontrado (Lourdes, el sábado).

Pero el sentido que creí que tenía la clase ahora me parece que no es (Lourdes, el miércoles).

Sin embargo, las referencias al sentido pedagógico no tienen la presencia que sí se observan con mayor recurrencia para las otras categorías didácticas vinculadas a la clase.

1.2. Las categorías conceptuales del contenido

Esta categoría aparece muy recurrentemente como una de las puertas iniciales para entrar en la clase pensada. Referimos a las *categorías conceptuales del contenido* tratando de diferenciar tema, contenido y componentes conceptuales. Cuando el practicante recibe indicaciones por parte del docente de la unidad curricular en la que practica, según se observa en las narrativas, suele asignar un tema bien genérico o un contenido que incluye alguna referencia de mayor precisión en el orden de lo conceptual. Ese proceso de seleccionar las categorías con-

ceptuales del contenido no siempre es un proceso fácil ni mucho menos evidente.

Identificamos un aspecto de la asignación del tema o contenido en el que nos pareció necesario detenernos. Observamos que, en varios de los relatos, las categorías conceptuales que seleccionan los practicantes no son el derivado de analizar los conceptos implicados en un tema sino los presentes en un texto. Así, las referencias que hacen los relatos al respecto de la vinculación contenido-texto son variadas, pero oscilan entre el «tengo que dar x tema/contenido desde tal autor», «tengo que dar x autor» o «tengo que dar x tema/contenido».

Hay relatos en los que se observa que los textos son las fuentes desde las que se construyen las categorías conceptuales del contenido de la clase en la línea del «tengo que dar x tema desde tal autor»:

Ya tengo el tema. Leo el material, tema conocido por suerte: Escuela nueva. Termino de leer el texto y me dispongo a pensar, a diagramar [...] (Miriam).

Pero identificamos relatos, también, en los que texto parece ser el tema, en la línea del «tengo que dar x autor»:

Nos toca prepara a Freire: «Pedagogía de la autonomía» (Aylén).

Finalmente identificamos la asignación del tema o contenido sin referencia a un texto.

Preocupaciones: me toca dar Orientación vocacional ocupacional. ¿Cómo encaró este tema? ¿Qué tomo para que les resulte comprensible a los alumnos? ¿De dónde lo preparo? (Lía).

1.3. Los desafíos cognitivos

Estamos considerando aquí el pensar la clase con acento en los diferentes dominios propios de la cognición que los practicantes esperan activar en

los alumnos durante la clase. El término «desafío cognitivo» lo tomamos de Edelstein (2011), quien refiere con ello a lo que Stodolsky (1991) llama «nivel cognitivo» de la clase.

Las referencias que hacen las narrativas acerca de los desafíos cognitivos de la clase cobran cierta particularidad: mientras que para las otras categorías didácticas observamos relatos en los que aparecen con cierta independencia de las restantes, no encontramos un solo relato en los que los desafíos cognitivos no se piensen articulados con otra, es decir, que no se piensen desde otra categoría didáctica.

Así, identificamos relatos en los que el desafío cognitivo aparece junto al sentido pedagógico asignado a la clase:

Yo creo que el sentido de la clase es [...] lograr que ellas se apropien de esta herramienta para el análisis crítico de sus prácticas (Marlene).

Relatos en los que el desafío cognitivo se piensa junto al tema/contenido:

Al asignarme el tema motivación [...] me sentía en la obligación [...] de fomentar una clase motivadora, en la que logren comprender fundamentalmente la importancia de una buena motivación ante el aprendizaje (Gretel).

En otros, el desafío cognitivo solo se piensa en referencia a la actividad que se les propone a los estudiantes.

Creo que después de esto les voy a proponer hacer una dinámica de que cada una escriba un recuerdo que tenga sobre su paso por la escuela... mi fin es que entre todas podamos identificar cuántos ritos nos constituyen (Carla).

Identificamos relatos en los que los desafíos cognitivos se piensan desde los recursos didácticos:

¿Pero qué recurso podré utilizar para lograr que los alumnos hagan la comparación entre las dos teorías? (Sebastián).

Finalmente, en algunas narrativas, el temor por el tiempo, que es una recurrencia que aparece bajo diferentes formas, se liga aquí con los desafíos cognitivos:

Por lo que voy pensando me parece que el problema principal es si habrá tiempo suficiente en el trabajo en grupos para poder analizar las decisiones del docente que muestra el caso (Gala).

1.4. El formato de actividad

La actividad de la clase puede ser entendida como el motor de la enseñanza. Así, la actividad cobra vida desde una propuesta que realiza el docente bajo un modo particular de organizar la acción propia de la actividad, desde la intencionalidad particular que persigue y en pos de que los alumnos hagan cognitivamente algo.

Varios relatos dan cuenta de que la preocupación por la actividad aparece como el problema más urgente a resolver al pensar la clase. La pregunta «¿qué les hago hacer a los alumnos?» parece sintetizar esa preocupación.

Mientras que la idea de una *construcción metodológica* (Forlán, 1986; Edelstein, 1996) no se evidencia como un problema, probablemente porque se trata de una cuestión didáctica con un alto componente teórico y propio de las decisiones de quien piensa la unidad curricular más que la de quien piensa la secuencia de algunas clases dentro de una materia que no es la propia, la preocupación por la actividad concreta de la clase sí ocupa mucho espacio en el pensamiento. En varias de las narraciones aparece un planteo fuerte ligado al qué se va a hacer en la clase más que a otras cuestiones. En estos relatos, la preocupación por el formato de actividad, o formato didáctico, parece ser una de las principales puertas de entrada al pensar la clase.

Mientras desayuno voy pensando cómo armar mi plan de clase, anoche tomé la decisión de comenzar con el torbellino de ideas [...], recuperar esos saberes para luego conceptualizar mediante una exposición oral acompañada de un afiche [...]. Luego debo incorporar otro tema [...] quizás lo pueda abordar en grupos analizando historietas (Sirena).

La recurrencia más observada liga cierta ansiedad por la clase con la definición del formato didáctico y la actividad a proponer. En esta dirección, que vincula la ansiedad con la indefinición por el qué se va a hacer en la clase, hay relatos en los que –aun cuando la entrada se hace por el lado de otra categoría didáctica, como pueden ser las categorías conceptuales del contenido– el desplazamiento hacia el formato didáctico es casi automático.

Me propongo leer los apuntes con tiempo para sentirme más tranquila y segura. Una vez que los terminé, me surgieron muchas dudas sobre el análisis de la técnica [...]. Pero me pregunto qué les voy a proponer hacer en la clase. Sería desubicado que ellos hagan el test. Tampoco tengo algunos resueltos para que miren. Empecé a impacientarme (Beatriz).

1.5. Los recursos didácticos

Llamamos recursos didácticos a los *medios* materiales, instrumentales o tecnológicos que se utilizan como *apoyaturas* en la enseñanza, con la finalidad de promover mejores situaciones y escenarios de aprendizaje (Steiman, 2008).

A priori, hubiéramos afirmado, sin dudar, que los recursos didácticos no eran una categoría didáctica que fuera a aparecer con alguna relevancia en el pensar la clase. Sin embargo, nos equivocamos. Observamos diversas maneras a través de las cuales se manifiesta la presencia de los recursos didácticos en el pensar la clase. La recurrencia más repetida refiere a la relación recurso-actividad en la que los relatos hacen eje en cierta preocupación por la eficacia del recurso. Lo que se cuestiona con frecuencia es la garantía del éxito de la actividad a partir del uso de un determinado recurso.

Prepararé una presentación en PowerPoint, que no sé si la voy a pasar o no, no quiero sobrecargar de estímulos la clase, pero es un buen soporte para que quede todo más claro, pienso (Carola).

Pero también los recursos ocupan otros lugares en el pensar la clase. En algunos relatos, el recurso parece ocupar el lugar de la actividad.

No sé por qué, pero durante varios días que siguieron, al menos hasta el miércoles de esa semana, me encontraba con muchas inquietudes y preguntas de cómo iba a planificar mi clase. [...] Si bien la clase de mi compañera se trató en un principio de trabajar con las alumnas en grupos, noté cierta incomodidad y pocas ganas de trabajar así por parte de ellas [...]. Yo me sentí aterrada porque lo que ya había pensado para mi clase era trabajar en grupos con algunas viñetas de Mafalda (Violeta).

También identificamos casos en los que el recurso toma el lugar de la novedad que le da a la clase un tinte diferente cada vez.

Durante todo el día estuve pensando qué recurso utilizar en mi clase. Lo que no utilicé hasta ahora fue un video. Así que miré en YouTube y escribí en el buscador: «escuela y nuevas tecnologías» (Vera).

En otros casos, el recurso parece ser necesario como aspecto novedoso de la clase, en la línea de convertirlo en una *estrategia de borde*. Para Litwin (2008), no tiene que ver con algo periférico o de borde curricular sino con el desafío didáctico de hacer atractiva la enseñanza mediante el desarrollo de prácticas originales, divertidas, la introducción del humor o la búsqueda de cursos de acción novedosos.

Fui a una capacitación y uno de los disertantes comenzó su segmento de exposición con la lectura de un cuento, la historia de Caperucita contada por el lobo, ¡me encantó para comenzar mi clase! Decidido: el inicio de mi clase será la lectura del cuento, porque eso va a ser una estrategia perfecta para romper el hielo del comienzo (Paola).

Finalmente, una última manera la identificamos en casos en los que la disponibilidad de un determinado recurso es lo que parece comenzar a organizar la propuesta de la clase.

Última clase. ¿Cómo pensarla? En la última clase les leí un cuento. ¿Qué nos lleva a escucharlos y a disfrutarlos? Muchos/as de las estudiantes me pidieron una copia del último cuento que les leí. ¿Por qué no empezar con un cuento para abrir el debate? La clase pasada, dejé unas imágenes que no utilicé sobre educación, las nuevas tecnologías, los medios de comunicación, los jóvenes de hoy, entre otros. ¿Qué puedo hacer con ese material? (Sibyl).

1.6. El tiempo

El tiempo es la categoría didáctica que observamos aparecer con mayor carga de ansiedad y menor carga de articulación con lo didáctico. Se presenta en general como una dimensión conflictiva, desde la cual se pone en juego el lugar en el campo y el no saber qué hacer dentro de él si el tiempo no se domina.

En la clase de Didáctica de ayer planteé la cuestión que más me preocupa «el tiempo», tengo mucho miedo que me sobre el tiempo... (Pamela).

El miedo a no saber –al que ya nos referimos– hace que las categorías conceptuales del contenido aparezcan como una categoría didáctica a la que no se domina con seguridad. Algo similar pasa con el tiempo en la clase. Adquiere un tono amenazante o de incertidumbre y, en algún caso, hasta visto como azaroso.

Me fui con la misma sensación de miedo, con un cosquilleo en la panza y la cabeza a mil, pensando en mi próxima clase: ¿cómo voy a distribuir el tiempo para que no me pase que en algún momento no tenga nada que proponer? Es todo tan fortuito (Elizabeth).

En ocasiones, el tiempo aparece como no dominable con relación a la cantidad de categorías conceptuales del contenido que hay que enseñar. Otra vez el dominio del saber aparece con relevancia. En lugar de cuestionarse la cantidad de saber que se quiere poner en juego, la responsabilidad parece ser del tiempo, que es poco.

Estudiando el tema que tengo que dar me surgen muchas dudas... No me va a alcanzar el tiempo (Eloísa).

El tiempo no solo no se domina, sino que, en algunos relatos, aparece como el dominador.

El tiempo escolar atraviesa mi práctica, un tiempo rígido, planificado y ordenado (Silvia).

1.7. Las progresiones del sentido y del formato

Identificamos así seis categorías didácticas intervinientes en el proceso de pensar la clase. En la línea del paradigma propositivo de la Didáctica construimos con ellas un esquema explicativo que, a la vez que pudiera describirse desde allí ese proceso, diera también alguna orientación para ello.

Los interrogantes que movilizaron la búsqueda de un esquema explicativo fueron algunos de estos: ¿qué proponer a los estudiantes para que las categorías didácticas que identificamos en la interpretación realizada sean puertas abiertas desde las cuales puedan pensar la clase, sin que ello conlleve a detenerse solo en aquellas que resultan más distractivas o secundarias?; ¿qué plantear que resulte una orientación propositiva, sin que ello se convierta en una receta dogmática?; ¿qué presentar para que el pensar la clase no obvie los aspectos sustantivos de la misma?

En la búsqueda de respuestas a estos interrogantes y rescatando de las narrativas de los estudiantes la consideración de la «clase pensada» como una construcción progresiva, consideramos que la clase se construye de modos diversos según las experiencias particulares. En esa particular construcción, las categorías didácticas intervinientes se van sumando unas a otras y sobre ellas se vuelve una y otra vez. Sin embargo, creemos que se presentan en dos niveles bien diferenciados en términos de pensar cuál es el eje articulador de la clase. Mientras que en uno de esos niveles el pensar la clase se articula desde la trilogía sentido pedagógico-categorías

conceptuales-desafíos cognitivos, en el otro, el eje articulador parece ser la trilogía formato didáctico-recursos-tiempo. Entonces, con ellos, conformamos dos progresiones.

Esa progresión supone adentrarse en la clase cada vez que se piensa en ella, tal como aparece en varios de los relatos de los practicantes en los que diariamente hay escritura, e ir configurándola como la «clase pensada» a la vez que se reflexiona sobre la clase dada. Y usamos la metáfora de las puertas para referirnos a las categorías didácticas que el practicante «abre» para pensar la clase.

La progresión que denominamos como la «del sentido» incluye las puertas de: sentido pedagógico, categorías conceptuales del contenido y desafíos cognitivos. Esto es, el pensar la clase con eje articulador en el sentido que se le asigna, en las categorías conceptuales que se van a enseñar y/o en los desafíos cognitivos que se van a proponer (Figura 1).

Observamos varios relatos de los practicantes en los que la apropiación de la clase seguía prioritariamente un abrir esas tres puertas para recién después hacerlo en cuestiones de orden más operativo y cercano a lo instrumental o, como lo hemos denominado, más cercano al formato didáctico.

La otra progresión, que denominamos como la «del formato», incluye las puertas de: formato de actividad, recursos didácticos y tiempo. Esto es, el pensar la clase con eje articulador desde la actividad a realizar que se va a proponer, los recursos didácticos que se requieren para esas actividades y/o desde el tiempo que se asignará a cada actividad. Entendemos que es esta progresión la que se centra en las cuestiones operativas y más cercanas a la instrumentalización didáctica de la clase (Figura 2).

Identificamos en las narrativas de los practicantes las referencias a estas puertas dando cuenta del proceso cognitivo desde el cual se está elaborando la clase. Y en ello interpretamos variadas modalidades: la clase es pensada desde todas estas puertas, o solo desde algunas de ellas, o con eje en alguna de ellas para desde allí pensar el resto.

Esta construcción propositiva da cuenta de que, al pensar la clase, puede abrirse cualquier puerta para empezar a pensarla, pero no se puede dejar de pasar por las categorías de la progresión del sentido que delimitan la razón pedagógica de aquello que se va a enseñar.

Figura 1. Progresión del sentido.



Figura 2. Progresión del formato.



2. EL OBJETO DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DESDE LA REFLEXIÓN RETROSPECTIVA

Nos adentramos ahora en las narrativas, con el propósito de encontrar indicios que nos permitan identificar qué se reflexiona, cómo se analiza, la clase ya dada.

Cuando nos preguntamos por el contenido del análisis, observamos que las narrativas de los practicantes que no quedan atrapadas en alguno de los matices que adquiere el relato cuando se desvía de una posición analítica (por ejemplo, enfatizando una posición evaluativa o descriptiva) presentan dos modos de manifestación fuertes: se centran en las propias concepciones internalizadas o se centran en cuestiones del orden de la propuesta didáctica. Referimos a las narrativas de los practicantes y no a los practicantes en sí. Esto es que lo que presentamos no son tipologías de practicantes en situación de análisis de sus prácticas, sino diferentes modos de manifestación del análisis en sus relatos. Es más, avizoramos afirmar que estos diferentes modos de llevarse a cabo el análisis de la práctica hasta pueden darse en un mismo practicante.

Perrenoud (2010) presenta dos niveles de *reflexión retrospectiva*. En un primer nivel, es una reflexión que va sobre los *fundamentos racionales de la acción*, y en un segundo nivel se llega a develar los *guiones o disposiciones estables*, la propia historia de vida, la identidad personal, los *habitus* de Bourdieu (2007).

Tomamos esta tipología para analizar las reflexiones retrospectivas por parte de los practicantes: sobre los fundamentos racionales de la acción a partir de las categorías didácticas que identifican como foco desde el cual reflexionar y sobre los guiones o disposiciones estables a partir de las propias concepciones puestas como objeto central de sus reflexiones.

Cuando la reflexión hace centro en cuestiones del orden de la propuesta didáctica, con indicios de mayor prevalencia de una racionalidad técnica, la interpelación analítica comienza y finaliza en la categoría didáctica que se selecciona como eje del análisis, haciendo foco en la forma en que se la utilizó, en cómo funcionó o en las decisiones que se tomaron al respecto.

Cuando los relatos de los practicantes centran la reflexión en torno a las propias concepciones internalizadas, se las interpela en tanto se iden-

tifica que allí se anclan las decisiones acerca de la intervención didáctica entramadas con los *supuestos subyacentes*. En este tipo de relatos existen indicios de la puesta en juego de una racionalidad interpretativa.

La idea de una racionalidad no supone una categorización absoluta. En todo caso, resulta más pertinente decir que algunas partes de los relatos se acercan más a un determinado tipo de racionalidad que a otra, o que tienen mayoría de atributos de un determinado tipo de racionalidad que de otra.

2.1. La reflexión sobre cuestiones referidas a la propuesta didáctica

Indefectiblemente el contenido del análisis de la clase toca cuestiones del orden de la propuesta didáctica de la misma. Las diferencias se marcan en que en algunos relatos de los practicantes se evidencia un trascender la categoría didáctica para interpelar las propias concepciones internalizadas y, en otros, el detenerse en la categoría didáctica para interpellarla como tal, básicamente, desde la instrumentación.

Las recurrencias que observamos en las narrativas centran una reflexión en torno a las categorías didácticas que conforman las dos progresiones: la del sentido y la del formato. Identificamos que el objeto de la reflexión es la categoría en sí misma o un componente de la misma. Así, por ejemplo, hay narrativas que centran la reflexión en la actividad propuesta a los estudiantes como lo muestra el relato de Lucía:

Tuve que adaptarme a las circunstancias de la cantidad de alumnos. Pensé que el rompecabezas conceptual resultaría muy extenso y por eso mismo intenté abreviar la actividad empleando menor cantidad de conceptos y definiciones. Pero eso llevó a sobrevolar y no profundizar nada (Lucía).

Y otras, como la de María Laura, que hacen eje en el formato de las tareas que se proponen en una actividad:

A la distancia, y luego de leer el registro textual de mi compañera, reflexioné: «¿Por qué no surgió el debate? ¿Mis preguntas fueron cerradas?

[...] Tal vez si hubiera usado repreguntas para que confronten entre los compañeros...» (María Laura).

No incluiremos el resto del desarrollo de este apartado para no extender el volumen de esta presentación y poder hacer eje en el tema que nos ocupa.

2.2. Las propias concepciones

Adoptamos genéricamente la denominación de «concepciones» para referirnos indistintamente al conjunto de *postulaciones, supuestos subyacentes, representaciones o creencias*. Observamos que esta forma de manifestarse se da a su vez de dos maneras. En una de ellas, se interpelan las propias concepciones teórico-prácticas de modo directo, como en este relato en el que, sin mediaciones, la practicante enuncia una concepción internalizada que según su consideración debe orientar su trabajo analítico:

Yo sé que me cuesta mucho hacer el análisis. De hecho, no me salía bien en los ejercicios que hicimos en la Facultad [...]. Si tuviera que elegir el núcleo sustantivo para analizar mi clase sería mi posicionamiento como docente (Beatriz).

La otra forma en que se manifiesta el análisis de las propias concepciones es de modo indirecto: se llega al foco de una concepción internalizada como es la idea del «otro» a través de la mediación que realiza una categoría didáctica como es la formulación de preguntas:

Luego de haber escuchado mi primera clase de práctica, lo que más llamó mi atención fue la formulación de las preguntas, particularmente por el poco tiempo de espera que otorgaba a las alumnas para que pudiesen responder. [...] En lugar de esperar, ofrecía la respuesta directamente. [...] Pienso... ¿qué lugar le doy al otro en la clase? (Román).

Dentro de estos dos conjuntos que acentúan el análisis sobre las propias concepciones teórico-prácticas internalizadas, identificamos algunas de

las que se presentan con mayor recurrencia y que se corresponden con los núcleos temáticos más fuertes que tratan los contenidos teóricos que presenta el programa de la cátedra que cursan los practicantes.

En el trabajo amplio dentro del cual se incluye este recorte, describimos el abanico completo de estas concepciones presentes en las narrativas. Aquí, y a los efectos de este trabajo, solo nos referiremos a la categoría «inclusión».

Hemos observado referencias a la inclusión, implícitas y explícitas, desde diversos ángulos. Así, identificamos siete perspectivas que agrupamos en cuatro categorías. Lo que sigue es la síntesis de ello (Figura 3).

a) La inclusión como concepción propia: como categoría política

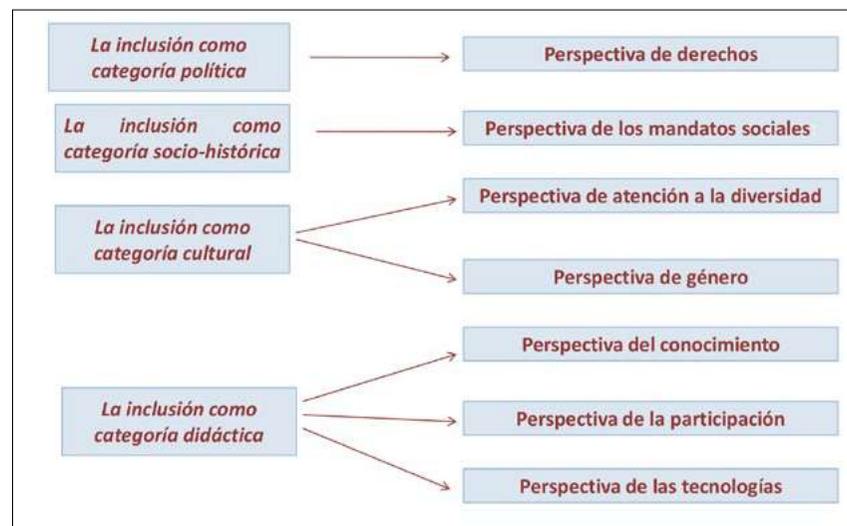
En las narrativas de los estudiantes, un modo recurrente en que aparece la inclusión es ligada a una *perspectiva de derechos*. Interpretamos en este tipo de narrativas la presencia de la inclusión como una *categoría política*. Probablemente no deba pasarse por alto aquí que analizamos narrativas correspondientes a estudiantes que cursaron en 2013 y 2014. Desde 2003 y hasta diciembre de 2015, el gobierno nacional enfatizó en su retórica y en sus políticas la necesidad de empoderar a los ciudadanos con menos cobertura de derechos. El contexto institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ, a su vez, también se correspondía con dicha perspectiva.

Por ello no es casual que con referencia a las propias concepciones la inclusión aparezca como categoría reflexiva. Su correspondencia con una cuestión de derechos la observamos especialmente en aquellos estudiantes que realizan prácticas en los primeros años.

Antes de empezar estuve conversando informalmente con algunos grupos. Me contaron muchas cosas que tenían que ver con situaciones personales y con sus vidas futuras. Siento que tengo una enorme responsabilidad. Si estos estudiantes logran avanzar en el profesorado, se estará haciendo realidad para ellos la educación como un derecho para todos y todas (Lourdes).

Lo que no puedo dejar de pensar es que, aunque sea en parte, de mí depende que los chicos tengan el derecho a estudiar cumplido (Máximo).

Figura 3. La inclusión como objeto de reflexión: cuatro categorías y siete perspectivas



b) La inclusión como concepción propia: como categoría sociohistórica

Una segunda perspectiva desde la cual se hacen referencias a la inclusión en las narrativas se vincula a una *perspectiva de los mandatos sociales*. Interpretamos en este tipo de narrativas la presencia de la inclusión como una *categoría sociohistórica*. En este caso, particularmente para los relatos en los que hemos interpretado relaciones con ello, se trata no de atender los mandatos sociales sino, por el contrario, desafiar a los mandatos históricos que concibieron la escolaridad como un camino de selectividad.

Una vez más, lo que están interpelándose los estudiantes son las propias concepciones.

Me pregunto cómo contribuyo yo, en estos futuros docentes a quienes estoy enseñando, a constituir una identidad docente capaz de no reproducir el mandato de exclusión que caracterizó al sistema educativo [...]. Y me pregunto qué hago yo con ellos para no reproducir ese mandato (Celeste).

La reacción a ese mandato, aunque aquí no aparece interpelado el propio discurso sino relatado como una superación de la naturalización de la exclusión, se muestra también en las narrativas de Lorena:

Me hizo acordar a cuando en mi casa me decían: «Lore, ¿vos estás segura que vale la pena ponerte a estudiar en la universidad? Mirá que no todos pueden...». Entonces me salió del alma decirle a la piba: «A vos te convencieron que para ser maestra tenías que tener ciertas condiciones anteriores. Te mintieron. No abandones» (Lorena).

c) *La inclusión como concepción propia: como categoría cultural*

Nuestro tercer abordaje es la inclusión interpretada como *categoría cultural*. Dentro de ella consideramos dos perspectivas. En el primer eje se coloca una *perspectiva de atención a la diversidad*. El relato de Juanma muestra una peculiar reflexión del protagonista ante la diversidad cultural:

Mi primera práctica. Me presento un poco formalmente. Ellas se presentan con mayor soltura. Una me dice: nació en Formosa, soy de una comunidad de pueblos originarios con asiento en Pozo del Tigre. A mí lo primero que me salió pensar fue: «¿Y qué hace acá queriendo estudiar para profesora de Matemática?». Soy un animal cómo voy a pensar eso (Juanma).

Estela relata lo que pasó en una situación de coloquio oral. Sus reflexiones comienzan reproduciendo esta situación:

Terminada la clase, le digo a la alumna: «¿Y vos por qué no hablaste si tu escrito había sido muy bueno?». Me dice: «Profesora, a mí me da vergüenza porque no me puedo sacar el tonito y una vez me dijeron que para ser maestra tenía que hablar normal». Me quedé helada, ¿puede pasar esto hoy todavía? (Estela).

En otros, la referencia se vincula a la diversidad de capacidades, se presenta como un desafío.

En el grupo hay una chica en silla de ruedas. Será un desafío para mí integrarla a las actividades cuando les proponga algo que suponga movimiento (Sabrina).

Sin embargo, en la mayoría de los relatos, lo diverso aparece invisibilizado y la homogeneidad naturalmente establecida. Hay recurrentes relatos que refieren a narrativas como la que mostramos, solo como ejemplo, a continuación:

Es un grupo hermoso. Serán unas quince y hay un solo varón. Todas parecen estar interesadas y haber elegido la profesión con mucha vocación y responsabilidad (Carla).

Cuando ello no ocurre, lo diverso es un problema que no se sabe muy bien por dónde encarar.

Yo me las llevaría a todas a la escuela donde yo trabajo para que vean ahí que no es tan fácil de resolver como creen. El discursito del amor no alcanza. Los chicos tienen hambre, panzas hinchadas, abulia, hiperactividad, no hablan, son groseros... (Pamela).

El segundo eje de consideración de la inclusión como categoría cultural es la *perspectiva de género*. Mariana lo presenta de este modo:

Como las alumnas ya están haciendo su residencia, les propongo una actividad para analizar sus prácticas. Una dice: «No sé qué hacer con los nenes: son re-desprolijos, siempre hacen pegotes con el Voligoma. En cambio, los cuadernos de las nenas son todos pi-pi cu-cu». Lo que me estaba diciendo era de libro (Mariana)

d) *La inclusión como concepción propia: como categoría didáctica*

Hemos identificado tres perspectivas desde las cuales la inclusión es eje de la reflexión en las narrativas desde una *categoría didáctica*: la del conocimiento, la de la participación y la de las tecnologías.

La perspectiva del conocimiento –muy recurrente– se da de dos modos: por un lado y con abordaje sociológico, el dominio del conoci-

miento es considerado una cuestión indispensable para poder insertarse en un campo social «nuevo»: el de enseñar a otro.

El dominio del saber es una cuestión muy fuerte en la educación superior y suele aparecer como un imperativo de alta presencia en la reflexión sobre la propia práctica.

Junto a un conjunto de sensaciones referidas a lo desconocido, está el miedo a lo sí conocido. Los años que han pasado los practicantes en la universidad han forjado en ellos una representación de la docencia en la educación superior muy vinculada a las notas distintivas del *mito del puro saber* (Steiman, 2007) y la *tradición académica* (Davini, 1995). Muchas prácticas docentes universitarias adquieren formas de intervención en las que se visibiliza el asiento sobre el contenido como nota diferenciadora de la práctica: la preparación de la clase no es necesaria, con el saber del tema alcanza.

El practicante no es docente, pero se desempeña como tal. Y, entonces, el dominio del contenido se le aparece como una figura desafiante.

¿Qué haré si me preguntan algo que no sé responder o no me acuerdo?
(Giselle).

Y esta dimensión cobra mayor volumen aún si lo que se percibe es que el saber define la posición en el campo.

Uno de los miedos que me caminaban por la cabeza era el de no poder responder una pregunta de los estudiantes de forma teóricamente rigurosa, si yo les digo algo mal, la profesora que seguro estaría presente me corregiría y los estudiantes pensarían que yo no sabía del tema que estaba dando (Sebastián).

Sin embargo, cuando el mito y la tradición no inmovilizan, se encuentran antídotos. Y estudiar lo que se va enseñar parece cumplir con esa condición:

Recurro a un texto alternativo de modo de apropiarme más de los conceptos con los que debo trabajar. [...] Cada nueva lectura me ofrece más seguridad (Vanesa).

La perspectiva del conocimiento no como un problema del propio practicante, sino de los alumnos con quienes practican, es la segunda forma en que identificamos la presencia de la misma. Cristina narra un relato que la conmocionó. Aquí no aparece el saber propio sino el saber en el otro como categoría de análisis. Y desde allí ella se relaciona con una reflexión vinculada a la inclusión como problema.

La alumna me dice que está haciendo prácticas en la Escuela 54 y que su profesora de prácticas la incriminó por no haber preparado bien una clase sobre la guerra con el Brasil. Luego me dice que ella se da cuenta que tiene un problema con el «saber» porque hay muchas cosas que no las sabe de antes y que dando clases se entera que existen. Y la remata diciendo: «Yo sé que no puedo resolver todo eso ahora y entonces dudo entre dejar el profesorado y seguir, y recibirme así como estoy para poder trabajar. Me marido me dice: “Y bueno, si no te da la cabeza, dejá”. Y a veces creo que tiene razón». Me quedé pensando en esa alumna todo el día siguiente. Es tremendo. ¿A cuántos otros les pasará lo mismo? Es una tensión constante entre seguir y luchar, o abandonar y darse por vencido. ¿Y el Profesorado que hace ante eso?

Dentro de la misma categorización didáctica de la inclusión, una segunda perspectiva se vislumbra en los relatos. En estos casos refiere a cuestiones directamente relacionadas con el «ser parte de» la actividad que se realiza en la clase. La denominamos *perspectiva de la participación*. En un primer momento, pensamos referirla como «integración», pero desistimos de ello a los efectos de no confundir el sentido que habitualmente se le da en la temática de la inclusión a dicho concepto. Dentro de ella, identificamos dos modos de manifestación: la participación en la clase y la participación en los grupos.

Cuando las narrativas refieren a la perspectiva de la participación en la clase como problema de la práctica, el eje parece centrarse en dos direcciones: tanto en línea a la interpelación sobre la propia concepción de «clase participada» como en resolver el cómo intervenir para que aquellos estudiantes que tienen bajos niveles de participación se integren discursivamente a ella. Nora lo relata así:

Estaba sosteniendo la clase desde el diálogo y la interrogación, pero a pesar que eran pocos alumnos, algunos de ellos no hablaron nunca. Yo seguí como si nada. Me pareció normal. Ahora que lo pienso, me pregunto qué concepción de clase tengo internalizada (Nora).

Decíamos que había un segundo modo de aparecer, en las narrativas, la cuestión de la participación con referencia a los grupos de trabajo. Hemos visto que las narrativas evidencian cuestiones de diferente orden y ligadas a reflexiones y/o sentimientos distintos.

Algunas narrativas parecen evidenciar cierta preocupación por el otro, pero con bajo nivel de implicancia sobre la propia práctica.

En los trabajos en grupo veo que siempre pasa lo mismo. Hay chicas que parecen quedar excluidas. Como si nadie quisiera trabajar con ellas. Voy a preguntarle a la profesora cómo ve ella al grupo (Graciela).

En otras, la preocupación se centra sobre sí mismo y sus maneras de intervención.

Diciendo esto reflexiono acerca de la idea que tengo de trabajo en grupo. ¿Puedo permitirme que haya alumnos que no abran la boca en todo el tiempo? ¿No tienen nada para opinar? Seguro que sí, pero ¿cómo hago yo para integrarlos al trabajo sin violentarlos? (Aylén).

Sin embargo, la aclaración de Rocío es la que parece hacer eje en el centro problemático de esta cuestión:

Estoy obsesionada con lograr que participen. Pero lo que nunca me había puesto a pensar es por qué o para qué quiero que participen (Rocío).

Finalmente, cerramos esta descripción con la *perspectiva de las tecnologías*, que es la última que identificamos:

Mi profesor tutor me dijo que me bajara un video de YouTube para esa clase. Me dio vergüenza decirle que no sabía (Mercedes).

Hemos tomado para esta presentación las referencias a la inclusión. Y, desde ella, hemos descripto las formas en las que aparece en las narrativas de los estudiantes. Con esta primera lectura realizamos una categorización y asumimos ciertas perspectivas desde las que presentamos estas referencias.

Nuestro trabajo al respecto continuará con el análisis y la interpretación de aquello que identificamos, desde los indicios, como categorías para tratar la inclusión como objeto de reflexión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P.
2007 *El sentido práctico*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- Davini, M.C.
1995 *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, Buenos Aires.
2008 *Métodos de enseñanza*, Santillana, Buenos Aires.
- Edelstein, G.
1996 «Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo», en Camilloni A. W. de; Davini, M.C. *et al.*, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Paidós, Buenos Aires.
2011 *Formar y formar-se en la enseñanza*, Paidós, Buenos Aires.
- Forlán, A.
1986 *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior*, ENEP/UNAM-Iztacala, México .
- Litwin, E.
2008 *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Paidós, Buenos Aires.
- Perrenoud, Ph.
2010 *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Graó, Barcelona.

Steiman, J.

- 2007 *Qué y cómo enseña la universidad, ¿es un problema que tiene que plantearse el docente universitario?*, ponencia publicada en las Actas de las I Jornadas de Pedagogía Universitaria, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires.
- 2008 *Más Didáctica (en la educación superior)*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- 2016 «Del divorcio al matrimonio igualitario: teoría y práctica en la formación universitaria», en *Revista electrónica Voces de la educación*, vol. 1, año 1, pp. 99-107.

Stodolsky, S.

- 1991 *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*, Paidós, Barcelona.

LOS ANÁLISIS DE LAS INTERVENCIONES DOCENTES EN EL MARCO DEL TRABAJO COLABORATIVO ENTRE INVESTIGADORES Y MAESTROS COMO PUENTE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Patricia Sadovsky, María Quaranta, Horacio Itzcovich, Patricia García y María Mónica Becerril

NUESTRO PROYECTO

La investigación que nuestro equipo viene desarrollando desde el año 2012 se inscribe en una perspectiva de trabajo colaborativo entre investigadores y maestros (Bednarz, 2004; Bednarz y Proulx, 2010; Desgagné *et al.*, 2001; Bednarz, 2013; Proulx, 2013). Se asume la necesidad de una participación activa de los docentes en los estudios dirigidos a comprender los problemas que es necesario enfrentar cuando se busca desarrollar una enseñanza en la que se concibe que las ideas matemáticas que los alumnos elaboran a raíz de las tareas que enfrentan son constitutivas de los conceptos que se espera transmitir (Altet, 2005; Brousseau, 1986; Sensevy y Mercier, 2007). Nos proponemos desentrañar los conocimientos matemático-didácticos que se elaboran en espacios de trabajo en los que investigadores y maestros de una escuela se reúnen periódicamente para reflexionar a partir de cuestiones de enseñanza que los maestros van identificando en sus prácticas.¹ Nuestro objeto de estudio es el proce-

so a través del cual el equipo constituido va profundizando la comprensión de esos problemas, en el que se realizan diferentes análisis que de una u otra manera hacen intervenir el trabajo que los docentes realizan en sus aulas. Los investigadores cumplen una doble función: por un lado, integran y coordinan el espacio colaborativo y, por otro, conceptualizan las elaboraciones que allí tienen lugar.²

La constitución de un espacio de trabajo entre investigadores y maestros que se propone producir conocimiento sobre la enseñanza de la matemática requiere prestar especial atención a los procedimientos metodológicos porque se sabe desde el vamos que es necesario superar una división histórica del trabajo, según la cual los maestros se conciben como aplicadores de los fines pensados por los investigadores (Sensevy, 2011). Una condición fundamental es que tanto investigadores como docentes conciben el espacio de trabajo compartido como un ámbito en el que se construirán nuevas respuestas para las preguntas que se abordan.

1. En nuestro proyecto esas reuniones de trabajo transcurren quincenalmente en las escuelas en las que se desempeñan los maestros, con la presencia de integrantes del equipo directivo. Su realización cuenta con la autorización de los inspectores regionales y areales. Estas condiciones contribuyen a otorgar un

carácter institucional a los espacios colaborativos, aun cuando fueron creados por iniciativa de nuestro equipo para promover su desarrollo y estudiar su producción.

2. Este doble posicionamiento en el cual se estudia una realidad en la que el equipo participa exige poner en funcionamiento modos específicos de validación; no detallamos en este trabajo las decisiones tomadas al respecto.

En este sentido, la experiencia acumulada por los participantes se ofrece como alternativa «que habrá que reformular en el equipo de trabajo y sobre la cual se volverán a plantear preguntas específicas que serán objeto de exploración» (Sadovsky *et al.*, 2016).

En esta ponencia queremos analizar en qué sentidos las reflexiones sobre la enseñanza de la matemática que se desarrollan en el grupo colaborativo de una de las escuelas, llevadas a cabo en el 2016, al tomar como objeto de trabajo distintos aspectos de la intervención docente con relación a la diversidad de producciones que emergen en las clases, quedan entramadas con la problemática de la inclusión educativa. Daremos un panorama general de las producciones del espacio y luego nos detendremos en el análisis detallado de un episodio. Para contextualizar el tipo de discusiones que se desarrollaron en este grupo necesitamos primero relatar brevemente algunos momentos de nuestra investigación previos al inicio del trabajo con estas maestras.

La identificación de puntos de apoyo para la enseñanza a partir de las preocupaciones de los docentes con relación a la enseñanza del cálculo

En el año 2012, al empezar nuestra investigación, constituimos dos espacios de trabajo en dos escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Aunque había matices en los planteos, podemos decir que en ambos casos las preocupaciones de los docentes estaban centradas en el poco involucramiento de los niños para la tarea y en su falta de autonomía. Para comprender mejor qué estaba sucediendo, propusimos analizar producciones de los alumnos que los maestros recogerían de sus clases: ¿qué sí pueden hacer los chicos?, ¿cómo describimos más detalladamente las dificultades que tienen?, ¿se alienta en las clases a que los niños «hagan como puedan» o se espera que pongan en juego las estrategias convencionales?, ¿podemos distinguir en un mismo grupo de alumnos situaciones en las que se involucran, de otras en las que los chicos se mantienen más distantes?, ¿qué explicaciones encontramos para estas diferencias?, los procedimientos alternativos que algunos alumnos ponen en juego, ¿son todos «equiva-

lentes» o unos son más elaborados que otros?, ¿qué criterio usamos para hacer esas apreciaciones? Preguntas de este tipo organizaban las discusiones y, como resultado global, señalamos que se pudieron establecer relaciones significativas entre *apertura de un problema* y posibilidades de los niños de involucrarse y de mostrar cierta autonomía en sus resoluciones (Sadovsky *et al.*, 2015a).

El segundo año de trabajo (2013) contábamos con un marco compartido gestado en las discusiones acerca del valor de las estrategias personales de los niños frente a problemas abiertos. Los docentes planteaban ciertos reparos respecto de la posibilidad de «abrir completamente el juego» a las producciones infantiles originales fundamentalmente por dos razones: cierta dificultad para reconocer en ellas conocimiento «legítimo» y el temor a que los niños quedaran recostados en dichas estrategias y no avanzaran hacia lo convencional, sobre todo en lo concerniente al dominio del cálculo. Se planteaba una especie de ruptura: se permitía que los chicos desplegaran sus propios procedimientos, pero «un día, hay que decirles, esto se hace así, y le enseñás la cuenta». Sin embargo, algunos maestros y nosotros mismos objetamos el modo abrupto implicado en este pasaje y, al plantearlo en el grupo, a lo largo de varios meses de trabajo fue emergiendo la posibilidad de construir *puentes* –hechos, claro está, de relaciones matemáticas– entre lo personal y lo convencional. Como lo expresamos en un artículo, «desde nuestro punto de vista, la construcción de estos puentes requiere un trabajo en el aula que permita desentrañar con los alumnos las relaciones matemáticas implicadas en sus estrategias, así como también hacer visibles las que sustentan los procedimientos más convencionales» (Sadovsky *et al.*, 2015b). ¿Qué recorridos posibles podían concebirse para articular los diferentes recursos de cálculo? El análisis que se fue haciendo de las producciones infantiles resultó fundamental para delinearlo al tiempo que fue haciendo visible el carácter interpretativo que tenía y la necesidad de apelar a las explicaciones de los chicos para terminar de comprender sus procedimientos.

La exigencia de incorporar las ideas de los niños al discurso de enseñanza –finalmente de esto se tratan los *puentes* de los que hablábamos en el espacio– plantea para los docentes preguntas sobre los modos de

hacer avanzar a los alumnos, de ejercer cierta presión si se quiere –se duda cuál es el momento adecuado, se teme atropellar a los niños, urge que dispongan de ciertos procedimientos y que memoricen resultados, sobre todo de cara a la escuela secundaria– y también interrogantes sobre los aprendizajes que los niños hacen –cuáles son los conocimientos que se identifican, cómo se reconocen, cómo y por qué se valoran, qué convicciones puede tener el docente sobre esos logros, qué grado de estabilidad tienen, por qué una estrategia no convencional supondría avances con relación a otra, también no convencional, como jerarquizar los procedimientos de los alumnos– (Charles-Pézard, Butlen y Masselot, 2012).

Los resultados de estos años de trabajo con dos grupos de maestros permitieron al equipo de investigación comprender más profundamente la complejidad que implica para un docente sostener un trabajo en el que su enseñanza se entreme con los aportes de los alumnos. Efectivamente, tanto en el momento de la clase en el que necesita producir intervenciones a partir de propuestas de los niños que son difíciles de anticipar, como cuando reflexiona *a posteriori* para proyectar qué articulaciones hacer entre las distintas producciones de los niños y su proyecto de enseñanza, los maestros se ven confrontados a elaboraciones propias para las que no tienen muchas referencias en las que apoyarse. ¿Cómo producirlas? ¿Qué elaboraciones, pero también qué prácticas, qué disposiciones, qué posicionamientos son necesarios para reconocer los conocimientos que movilizan los alumnos a partir de las propuestas que hacen? ¿Qué criterios orientan la posibilidad de promover, cada vez, progresos en los aprendizajes de los alumnos? Si bien arribamos a estas preguntas a partir de las discusiones con los maestros con los que trabajamos entre 2012 y 2015, pensábamos que su tratamiento podía tener interés con otros grupos de docentes a los que nos acercáramos en función de la continuidad de nuestro proyecto de investigación. Es así como formulamos nuestra programación 2016-2017 con estos interrogantes iniciales para comenzar el trabajo con un nuevo grupo de maestros; lo hicimos en la Escuela 30 de Longchamps, Provincia de Buenos Aires.³ Bajo el encuadre de una aproximación

colaborativa que se propone arribar a preguntas comunes sobre las que trabajar, pensábamos que esta formulación se podría coordinar con las preocupaciones de los maestros y se iría ajustando/transformando para constituir la en el objeto de discusión en el nuevo grupo. Desde la perspectiva del equipo de investigación, como dijimos, el foco de estudio es el proceso de elaboración conjunta a partir de las problemáticas de las que el grupo se ocupa.

Maestros en transición: punto de partida de la constitución del grupo colaborativo

La Escuela 30 en la que desarrollamos nuestro trabajo de campo durante 2016 y 2017 es una institución que en octubre de 2014 se transformó en una escuela de jornada completa. La directora –que asumió su gestión en el año 2013– tiene una decisiva orientación hacia el trabajo pedagógico y es reconocida por el conjunto de las maestras como una referente didáctica a quien consultan permanentemente. El grupo de maestras que participan del espacio muestran una predisposición a discutir sobre la enseñanza y una familiaridad con los intercambios entre colegas que antecede a la creación del espacio.

Frente a nuestro planteo de generar un espacio de trabajo compartido para pensar la enseñanza, en el primer encuentro las docentes acuerdan en señalar que se piensan a sí mismas en una etapa de *transición*, sobre todo en el área de matemática. Nos preguntamos por el alcance de esta consideración: ¿cuáles son los principales elementos que las llevan a concebirse de ese modo?

Un aspecto que coinciden en subrayar –de manera convergente con lo encontrado en otros espacios en los cuales intervinimos– es el de la apelación a promover que los alumnos recurran a procedimientos personales para realizar los cálculos en desmedro del lugar preponderante que históricamente tuvieron los algoritmos convencionales en las prácticas del aula. En la perspectiva de estas maestras, esta modificación se traduce en algunas exigencias que no siempre se sienten en condiciones de afrontar:

3. El grupo está constituido por las maestras de 1° a 4° año, su directora, la orientadora educacional y dos integrantes de nuestro equipo.

Es poner en común distintas formas.

Porque ellos vienen con las distintas estrategias que a mí me cuesta a veces entender porque en primer grado te resuelven las cosas a su manera, en la mente.

Lo ponen en la cabeza como dicen y el resultado es correcto! Y al papá no le podemos explicar y a veces yo tampoco lo entiendo. Y no te lo explican.

Y borran. Mis alumnos me borran todo. «No me borren nada de todo lo que escribieron para poder resolverlo».

Y los nenes lo resuelven de una manera diferente todos, que está perfecto. Y a veces no te dan tiempo a ver cómo lo hicieron porque te borran todo porque no hay que tener rayitas, porque no hay que tener dibujitos. A mí me gustaría entender un poco más, para guiarlos más.

Las maestras se ven confrontadas a la exigencia de interpretar diversos procedimientos que no siempre comprenden, y los chicos no terminan de animarse completamente a presentar en público los procedimientos que realizan sobre todo cuando se apoyan en recursos alejados a los que suponen que espera la docente –como dibujos o conteo–. Como ha señalado una maestra en el primer encuentro: «los chicos están en transición porque nosotras estamos en transición». Podríamos decir que se ubican en una enseñanza signada por la incertidumbre y el espacio colaborativo constituiría un ámbito en el que discutir sobre los interrogantes que tienen.

La intervención docente: objeto de trabajo en el espacio colaborativo

Las primeras conversaciones del grupo se organizan sobre la base de episodios de las clases que las maestras aportan al encuentro. En general, seleccionan hechos en los que se vieron confrontadas a producir una res-

puesta frente a la producción de un alumno o un grupo de alumnos que ha resultado inesperada: una respuesta errónea, un procedimiento muy básico o antieconómico, un bloqueo que pone de manifiesto que los niños no cuentan con un conocimiento que se concebía disponible, una demanda cuyas razones no terminan de entender... Los describen en términos de interacciones con sus alumnos en las cuales las maestras responden proponiendo una actividad que no estaba prevista, o bloqueando la posibilidad de usar cierta estrategia o haciendo preguntas para interpelar a los niños u ofreciendo contraejemplos... El propósito de que los niños avancen está presente en todas estas intervenciones. Entendemos que estas interacciones que tienen lugar en tramos de clases y que las maestras ponen a consideración del espacio podrían constituir diferentes aspectos de la incertidumbre de la que hablan al caracterizar sus prácticas. Con el correr de las reuniones se van tornando en un objeto de trabajo relevante en la medida en que su análisis permite: interpretar ideas que comandan las producciones de los niños, diferenciar procedimientos de los alumnos que tienen una apariencia similar pero que sin embargo movilizan diferentes relaciones, tomar conciencia de ciertas construcciones que los alumnos deben realizar porque son constitutivas de lo que tienen que aprender, elaborar estrategias de intervención docente para promover algún progreso en los alumnos y analizar sus fundamentos y su repercusión.

Al tomar como objeto de trabajo este tipo de intervenciones el espacio colaborativo se transforma en un ámbito en el que se problematiza el accionar docente, se toma conciencia de algunas funciones que no tienen visibilidad en las descripciones usuales de la enseñanza (por ejemplo interactuar con un niño para comprender cuál es la dificultad que está teniendo), se reconoce que algunos «microconocimientos» que los alumnos deben poner en juego para enfrentar una tarea solo cobran sentido en el marco de dicha tarea (por ejemplo que si se enseña la descomposición aditiva de un número separada de su función en la producción de operaciones aritméticas los niños no apelan a este recurso para operar), se elaboran estrategias orientadas a una finalidad didáctica y se explora su funcionamiento en las aulas (por ejemplo proponer que los alumnos anticipen el resultado de un problema como modo de que ejerzan cierto

control en su realización), se asume la necesidad de interpretar las producciones infantiles no solo en términos de relaciones matemáticas sino también en términos de mecanismos de producción (por ejemplo comprender cómo pasan los niños de contar cosas a usar números).

Todas estas cuestiones se consideran a propósito de situaciones específicas y, aunque no podemos dar cuenta por ahora del grado de generalización que los distintos integrantes del espacio realizan, sí podemos sostener que permiten delinear un marco de intervención compuesto de pequeños conocimientos pedagógico-didácticos, muy relacionados unos con otros. Las conversaciones se centran en cada caso específico y parece estar clara su singularidad; en ese sentido, el marco de intervención no predetermina el accionar docente frente a un repertorio de posibles respuestas de los niños que se va acrecentando con el tiempo. Más bien, el análisis de la singularidad aporta a la construcción de criterios para la acción y en ningún caso se asoma la posibilidad de estandarizar las intervenciones (Bednarz, 2013). De todos modos, la relación entre el análisis de los casos y la construcción de criterios sigue siendo objeto de indagación para nuestro equipo en el marco del trabajo colaborativo.

Son significativas para nuestro estudio las consideraciones que se realizan en el espacio al final del primer año, en una reunión de balance de lo realizado. Las maestras sostienen que es necesario:

- Establecer un vínculo entre nuevos modos de intervenir en clase y progresos en la autonomía de los niños. Reconocen que necesitan seguir construyendo herramientas para intervenir.
- Cuidar de no realizar sobreinterpretaciones a partir de ciertas intervenciones de los niños.
- Construir un posicionamiento que las habilite a indagar las razones por las que los niños producen una cierta respuesta, evitando rechazarla de plano.
- Problematicar los modos de ayudar a los niños y las razones por las que habría que hacerlo (para que puedan resolver, pero también para que quieran resolver, para que entren en un cierto juego).
- Interpretar la interacción con los alumnos no solo como un modo de ayudarlos a progresar sino también de entender qué están pensando.

- Pensar en la continuidad y sistematicidad de los modos de intercambios en las aulas, no solo a lo largo de un año escolar sino de toda la trayectoria.
- Aceptar que hay una especie de «caja negra» que deja a los docentes en una zona de incompreensión respecto de las razones por las cuales los niños no incorporan ciertas ideas que parecían haber comprendido, no estabilizan sus conocimientos o no los reutilizan. Esa «caja negra» requiere ser explorada aun conociendo su zona de «misterio».

Entendemos que el balance que hacen las docentes al cabo de un año de trabajo enfatiza la necesidad de construir disposición para entrar en diálogo con las ideas de los alumnos y en el reconocimiento de que analizar las propias intervenciones es una herramienta para lograrlo. Se subraya especialmente la condición de ubicarse en la interacción con los niños en una posición de indagación, sin prejuicios en la atribución de saberes (o no saberes), adoptando una actitud que en principio reconoce conocimientos en las propuestas de los niños. En este balance se recuperan varios episodios del año en el que las maestras pasaron de desestimar ciertas producciones infantiles a poder apreciarlas en términos de conocimientos en juego.

Detengámonos en los tipos de análisis que se empiezan a asumir en el espacio colaborativo orientados a interpretar más ajustadamente las producciones infantiles ya sea reconociendo relaciones matemáticas en juego, ya sea –aunque menos frecuentemente– preguntándose por los mecanismos productores de conocimiento (generalización, pasaje de dibujo a número, reconocimiento de estructuras...). Aunque contextualizados y singulares, van habilitando la construcción de criterios de intervención, de puntos de apoyo para la acción didáctica, de disposiciones estrechamente ligadas a la búsqueda de razones, que trascienden el caso particular que se analiza. En la medida en que las intervenciones se elaboran como respuestas a la diversidad de producciones infantiles, indudablemente se entran con la problemática de inclusión educativa ya que se estructuran a partir de la hipótesis según la cual todos los alumnos pueden progresar en sus aprendizajes.

Para profundizar el papel del espacio colaborativo con relación a su potencia para hacer visibles las ideas que subyacen a las intervenciones docentes orientadas al progreso de los niños, analizaremos un episodio en el que una maestra «se encuentra» en la clase con una diversidad de producciones a partir de un problema de resta.

EL ANÁLISIS DE LAS DIFICULTADES DE LOS NIÑOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROBLEMAS DE RESTA: DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE A LA CONCIENCIA DE LA COMPLEJIDAD DE SU APRENDIZAJE

El episodio que queremos discutir toma como punto de partida la intervención de una maestra de 2° grado frente a las dificultades de algunos niños para abordar un problema de resta. La docente comparte en el espacio colaborativo una experiencia de trabajo en su aula a partir del siguiente enunciado: *Si necesitan \$280 para comprar una patineta y ya tienen \$135, ¿cuánto les falta?* Una gran diversidad de procedimientos surgió de la resolución de este problema en la clase. La mayoría consistía en buscar, de diferentes maneras, el complemento de 135 a 280. Sin embargo, algunos niños apelaron a sumar ambas cantidades o a armar con billetes esas cantidades –o una de ellas– sin saber cómo vincularlas para resolver. Queremos detenernos en una de las intervenciones de esta maestra frente a los niños que realizaron estos últimos intentos:

Bueno, después acá hubo otro caso donde sumó las dos cifras. [...] yo le dije «fijate qué es lo que tiene», entonces empezamos a sacar lo que él tenía para saber lo que le faltaba. [...] Después hubo algunos que dibujaron directamente los 280 en billetes y yo lo que les dije fue «fijate que vos tenés que llegar a tener 280, pero vos ya tenés algo, ¿cuánto tenés?», y ahí se dieron cuenta que tenían los 135.

Como puede notarse, su intervención no está dirigida a dar una regla de acción acerca de cómo resolver el problema, sino más bien está orientada

por la interpretación que ella tiene respecto de la dificultad del niño para comprender la relación entre las cantidades que intervienen en este tipo de problemas (los 135 como parte de los 280). Probablemente la maestra piense que en este último reconocimiento radica la posibilidad de que el niño supere su dificultad:

Porque aparte lo entendió re bien después, cuando yo le dije «pero acordate que eso es a lo que tenés que llegar porque eso es lo que sale la patineta, pero vos ya tenés parte de esa plata», y él entendió cuánto tachar, y lo tachó [refiriéndose a un niño que había compuesto 280 dibujando billetes].

Releva así el efecto de su intervención, que trae al espacio de trabajo colaborativo y lo acompaña de los indicadores que la llevan a considerar que el niño comprendió la relación involucrada.

El análisis de este episodio realizado en la mesa de trabajo del grupo colaborativo lleva a reconocer dos planos: por un lado, explicitar las ideas matemáticas y didácticas del episodio sobre el que reflexionamos (la dificultad identificada, la interpretación producida, la intervención elaborada y analizada); por otro, reconocer la estructura del episodio (interrogarse por las ideas que subyacen a la producción de los niños, elaborar una intervención docente en diálogo con esas ideas, interpretar de lo que produce esa interacción) como una secuencia necesaria en una enseñanza que se propone incorporar la perspectiva de los alumnos a la conceptualización de los objetos de enseñanza. Esta última cuestión supone una generalización que trasciende el episodio considerado.

El espacio de trabajo colaborativo, con el aporte de los investigadores y de los docentes, se vuelve entonces un lugar posible en el cual analizar las intervenciones considerando no solo su potencia para contribuir a que todos los niños se involucren en la tarea, sino también en el cual profundizar las razones por las que ello ocurre. Esta comprensión, entendemos, permitiría enriquecer la articulación entre intervenciones docentes movilizadas e ideas de los niños ampliando las herramientas de inclusión de los conocimientos de los alumnos.

Intervenciones particulares y colectivas

Con la intención de convocar a todos sus alumnos a la resolución del problema planteado, la estrategia de la maestra se va afinando a medida que va buscando ayudar a los niños en función de las dificultades específicas que tienen y no se limita a una habilitación global para que los alumnos *hagan como puedan*. En principio, ella parece haber pensado una interacción particular con cada uno de los niños que enfrentan algún obstáculo para resolver el problema, a tal punto que lamenta no llegar a hacerlo con todos los chicos que se bloquean en esta tarea. Las discusiones en el espacio colaborativo modifican su idea original acerca de cómo intervenir frente a los alumnos que no resolvían o que se encontraban «trabados». En efecto, a raíz de los intercambios empieza a concebir la posibilidad de abordar colectivamente lo que estaba haciendo particularmente con algunos alumnos y convertirlo así en una oportunidad para todos.

A partir de lo analizado en el espacio de trabajo colaborativo, la maestra revisa entonces su plan original de volver a dar un tiempo de trabajo individual sobre el mismo problema para proyectar ahora una instancia colectiva en la cual, entre otras cosas, se comparta con todo el grupo el intercambio sostenido con estos alumnos individualmente. Esta instancia es pensada como un modo de alimentar las resoluciones de todos: trabajar sobre la representación de la situación y del problema de manera de ayudar a la comprensión a aquellos que no habían llegado a resolverlo y hacer explícitas para todos –hayan o no resuelto– las relaciones implicadas. En el encuentro siguiente, comenta lo que sucedió:

Después de la puesta en común, aquellos que no habían hecho nada, ni siquiera acercarse a esto que habían hecho ellos, [...] llegaron, llegaron después de que ellos pasaron al pizarrón y dijeron cómo lo habían hecho, cómo lo habían pensado, «la *seño* me dijo tal cosa, entonces yo fui tachando los billetes que ya tenía, como que los metí en la alcancía», ahí los demás empezaron a producir, no todos llegaron.

El espacio colaborativo habilitó la posibilidad de concebir una situación colectiva en el aula con el propósito de recuperar para todos los alumnos

algunas interacciones que habían resultado productivas con algunos y de relanzar la actividad aprovechando la potencialidad de esas interacciones para todo el grupo.

A raíz del episodio analizado, se subraya la importancia de la intervención de la maestra tanto para conocer cómo están pensando los niños como para habilitar el despliegue y el desarrollo de dicho pensamiento. Al mismo tiempo, esa interacción se visualiza como condición de fortalecimiento de la confianza del niño en sus propias posibilidades al poner en evidencia también para el mismo alumno lo que sabe y puede constituirse en punto de apoyo para la tarea. Las discusiones van confiriendo a las conclusiones un carácter más general que el relativo al caso particular que se está tratando.

Estas generalizaciones, cuyos procesos de emergencia requieren continuar siendo estudiados por parte del grupo de investigación, van fortaleciendo la disposición a interpretar las producciones de los niños entendidas como portadoras de conocimiento que es necesario hacer explícito. El juego entre la interpretación del docente sobre el procedimiento del alumno, el saber didáctico implícito en su intervención y consistente con su interpretación, la identificación de relaciones que los niños deben necesariamente construir para progresar en sus aprendizajes y la generalización de un tipo de intervención docente emergen como una producción del grupo colaborativo que contribuye a esclarecer las relaciones entre intervención docente vinculada a un conocimiento e inclusión educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altet, M.
2005 «La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas», en Paquay, L. *et al.*, *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, Fondo Cultura Económica, México, pp. 33-48.
- Bednarz, N.
2004 *Collaborative Research and Professional Development of Teachers in Mathematics. ICME 10*, U. o. Monreal, Ed., Montreal.

- 2013 «Regarder ensemble autrement: ancrage et développement des recherches collaboratives en éducation au Québec», en *id.*, *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*, L'Harmattan, París, pp. 13-29.
- Bednarz, N. y Proulx, J.
- 2010 «Développement France des enseignants en mathématiques», en De Lièvre, B. *et al.*, *Éducation et formation. Travail en communautés, collaboration et partenariats pour le développement France des enseignants*, e-293, Université de Mons, Bélgica, pp. 21-36.
- Brousseau, G.
- 1986 «Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques», en *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 7, nº 2, pp. 33-115.
- Charles-Pézard, M.; Butlen, D. y Masselot, P.
- 2012 *Professeurs des écoles débutants en ZEP. Quelles pratiques? Quelle formation?*, La Pensée Sauvage, Grenoble.
- Desgagné, S. *et al.*
- 2001 «L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre», en *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 27, nº 1, pp. 33-64. Disponible en: <<http://id.erudit.org/iderudit/000305ar>>.
- Proulx, J.
- 2013 «Réflexions épistémologiques sur la recherche collaborative en didactique: possibilités et excès», en Bednarz, N., *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*, L'Harmattan, París, pp. 327-349.
- Sadovsky, P. *et al.*
- 2015a «La noción de relaciones entre cálculos y la producción de explicaciones en la clase de matemática como objetos de enseñanza. Su configuración en el marco de un trabajo colaborativo entre investigadores y docentes», en *Educación Matemática*, vol. 27, nº 2, pp. 7-36.
- 2015b «Producción matemático-didáctica: una experiencia de planificación colaborativa entre maestros e investigadores», en Secretaría de Investigación, *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*, UNIPE: Editorial Universitaria, Gonnet, pp. 221-250.
- 2016 «Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática», en *Educación Matemática*, vol. 28, nº 3, pp. 9-29.
- Sensevy, G.
- 2011 *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, De Boeck, Bruselas.
- Sensevy, G. y Mercier, A.
- 2007 *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, PUR, Rennes.

Panel TIC e inclusión

Políticas, accesos y usos pedagógicos

LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES Y SUS POSIBILIDADES EN CONFLICTO: REFLEXIONES DESDE LA INVESTIGACIÓN

Inés Dussel

Lo que quiero presentar en este seminario tiene que ver con pensar la cuestión de la inclusión de las tecnologías digitales en la escuela, desde la perspectiva de las tecnologías como artefactos o medios que ofrecen posibilidades distintas, posibilidades que, siguiendo a Walter Benjamin (2011), podemos decir que están en conflicto y traen tensiones nuevas en las sociedades y en las instituciones educativas.

En primer lugar, se plantea la cuestión de la inclusión. Muchas veces se habla de la brecha digital como la distancia entre los nativos y los inmigrantes, los incluidos y los excluidos. Creo que habría que desarmar esa idea de brecha, pensando más bien en una frontera mucho más porosa y que se mueve por territorios más imprecisos. Por ejemplo, en una imagen que tomó una colega en un tren suburbano de Buenos Aires, se puede observar a un adolescente de un sector popular urbano –pobre– que tiene una netbook de Conectar Igualdad y está en la puerta de una casa muy humilde. Cabe preguntarse: ¿es incluido?, ¿es excluido? No creo que se pueda decir simplemente que «está incluido»: ¿está incluido en qué y cómo? Lo digital avanza en territorios heterogéneos y desiguales, tan heterogéneos como nuestras sociedades, y eso condiciona cómo nos aproximamos y cómo trabajamos lo digital. También me distancio de la idea de que la brecha digital se resuelve con el acceso a la tecnología; creo que hay que pensar más bien en qué está pasando con los usos.

Los accesos son diferenciados, sin duda; como ejemplo de estas diferenciaciones se pueden ver algunas estadísticas recientes sobre lo que se llama *Internet in a Minute* o *Global Digital Snapshot*, que sintetizan datos de gran magnitud sobre qué se hace en la red. En 2017 se calcula que la mitad del mundo está conectada, sobre todo con los celulares, a redes que incluyen de distintas maneras las tecnologías digitales. El lugar de los celulares es distinto al que se había previsto; pensábamos que la inclusión iba a venir de la mano de distribuir computadoras y lo que hoy nos encontramos es que más bien nos conectamos desde los celulares. En el caso de la Argentina, las computadoras que se distribuyeron con los programas masivos de inclusión digital rápidamente envejecieron, y lo que se ve hoy en las escuelas son celulares.

Lo que habría que decir es que la conexión ya está muy extendida: no es una novedad. En América Latina, se calcula que en los países del Cono Sur y también en México, cerca del 80% o 90% de la población tiene conectividad vía los celulares o vía cibercafé. Claro que esto es desigual: no es lo mismo tener que ir a un cibercafé que tener una conexión de banda ancha en su casa; estas desigualdades se ven en las comunidades de videojugadores, donde se excluye a los que tienen conectividad más lenta. Sin embargo, en investigaciones realizadas en Oaxaca (México), se ve que los chicos de aldeas rurales muy reducidas también tienen Facebook y, si

es necesario, caminan una hora para ir al cibercafé; Facebook es parte de su mundo relacional, y les permite conectarse con sus familiares que viven en Estados Unidos o con sus amigos que están en otro pueblo. Las plataformas digitales son hoy parte del mundo referencial de muchos de los adolescentes, y ya no de los más ricos; van cambiando las plataformas, van cambiando los usos, pero hay algunas cosas que ya se establecieron: la noción de una socialidad mediada digitalmente, la búsqueda de información en grandes bases de datos manejadas por algoritmos, la popularidad y la inmediatez como criterios de validez de los enunciados (Van Dijck, 2016).

Para caracterizar muy rápidamente este contexto, plantearía, siguiendo el trabajo de Éric Sadin *La humanidad aumentada* (2017), que podemos pensar en tres términos: convergencia, multiplicación y portabilidad. Sadin dice que la revolución digital ya terminó; si estamos diciendo en las escuelas que hay que incorporarse a lo digital, en un sentido eso ya es viejo, porque estamos instalados en un contexto socio-técnico atravesado por lo digital, con una mediación de lo digital en casi todas nuestras actividades. Y esto sucede sobre todo a partir del teléfono celular inteligente o multifunción. Sadin plantea algunas características de esta nueva condición: la conexión espacio-temporal casi continua, la idea del cuerpo-interfaz, que se despliega en el teclear o el tocar. Algunos dicen que ya el celular dentro de poco va a ser un chip debajo de la piel; los dispositivos se van miniaturizando y se va incorporando cada vez más como prótesis a nuestro cuerpo. Una tercera característica es la función de asistencia personalizada, por ejemplo con Siri u otros asistentes, con la idea de que la tecnología tiene que asistirnos, tiene que acomodarse a nosotros. Esto es nuevo, y es un aspecto que va en aumento, al punto que los programas ya vienen diseñados para analizar e interpretar la información y tomar las decisiones por nosotros.

El cuarto aspecto es la geolocalización, que es lo que permite esta conexión espacial, espacio-temporal casi continua, pero que además va transmitiendo datos permanentemente. Me voy a detener un poco más en esto, porque creo que es fundamental como proceso sociohistórico, que tiene que ver con lo que se llama la *datificación* de la vida cotidiana. Para analizar esto, vale la pena seguir por dónde están creciendo las compa-

ñas tecnológicas: por ejemplo en el caso de Amazon, compró por Whole Foods en Estados Unidos porque le interesa *datificar* nuestro paseo por los supermercados, ver cómo nos movemos como consumidores, empezar a cuantificar cuánto tiempo nos detenemos, qué nos interesa, en qué pasillo seguimos de largo, etc. Estos son avances cada vez más importantes. Amazon en Estados Unidos tiene drones para el envío de paquetes y estos drones graban la información de la casa, de la cara que ponemos cuando nos llega el paquete, etc. Hay un montón de aspectos en los cuales nuestra vida cotidiana, nuestros afectos, nuestra salud, nuestros gustos, nuestra sexualidad, se empiezan a *datificar*, y se incorporan a esta red de tecnologías y humanos en la que vivimos. Y en ese sentido, lo humano está digitalizado. Sadin empieza su libro con la película de Stanley Kubrik *2001, Odisea en el espacio* y con otros robots de la ciencia ficción, pero va mostrando que el fantasma de que iba a haber un robot cual máquina gigantesca que nos dirigiría la vida va dando paso a que lo que nos dirige la vida son estos gigantes algoritmos que datifican nuestro presente y nos van orientando en los consumos, las interacciones, los gustos, las identidades. Quizás los robots seamos nosotros con chips incorporados y manejándonos, o como hoy lo está investigando Google, los chips subcutáneos conectando nuestro cerebro con la red y poniendo a nuestra disposición un enorme reservorio de saberes y posibilidades a una velocidad superior a la de nuestra conciencia. Creo que la humanidad será otra cosa en esas nuevas condiciones, que la idea de un individuo que se relaciona con otros desde su historia quedará cada vez más atrás. Es difícil no ver ahí el predominio de lo maquínico por sobre lo humano; y es grave que eso quede en manos de las grandes corporaciones que invierten cada vez más en inteligencia artificial, con poca intervención de los gobiernos o de otros públicos que planteen discusiones sobre lo común y lo vital en estas nuevas condiciones.

El quinto rasgo que Sadin define es la realidad aumentada: nos movemos abriendo ventanas, pensando en la propia experiencia en términos de posibilidades que se abren; el ejemplo que pone Sadin es que, cuando uno juega Sim City, después va a ver su vida como el efecto de una programación, o cuando uno mira el mundo pensando en lo que tiene que buscar en la red para ganar o ampliar la información que se tiene de él. En

esa dirección, con o sin dispositivos, ya estamos mediados por la tecnología, y estamos leyendo y pensando nuestra experiencia humana con estas claves que imponen las tecnologías digitales. Son experiencias, marcos cognitivos y afectivos, que se van tejiendo, y configuran nuevas formas de cognición. Este es el contexto en el que estamos, y si lo atravesamos con la desigualdad, podemos preguntarnos: ¿qué margen tenemos de decisión en distintos lugares del planeta, y en distintas posiciones sociales y educativas? ¿Qué margen tiene cada uno de decisión? ¿Qué posibilidades hay de ser el programador del algoritmo o aquel o aquella que es objeto de la programación?

No quisiera dar una idea pesimista o puramente negativa, sino que quiero volver a plantear que las tecnologías ofrecen posibilidades en conflicto o tensiones: pueden ir para un lado o para el otro, y pueden ser remedio para algunas cosas y veneno para otras, tomando la noción de *phármakon* de Platón en la versión de Derrida (Rueda Ortiz, 2017). Como educadora, lo que más me interesa y me preocupa es qué pasa con los saberes, con los conocimientos, con los lenguajes y las posibilidades identitarias que están ahí. Para pensar en esas dimensiones desde la idea de las posibilidades en conflicto, propongo contraponer dos imágenes distintas de cómo se están incorporando hoy las tecnologías digitales en la educación. Un caso es una escuela argentina, una escuela agrotécnica, en el espacio rural, con computadoras; es una foto que está en el libro *Presente. Retratos de la educación argentina*, editado por el Ministerio de Educación en 2015, que muestra a unos chicos mirando su pantalla y dándole la espalda a un mural muy bello pintado sobre la pared. Una propaganda del Plan Ceibal de Uruguay mostraba una escena similar: un patio de escuela donde todos los niños estaban con su computadora en vez de estar jugando y estar corriendo, que daban ganas de preguntarse si no habría también que jugar al fútbol, hablar y mirarse, y dejar un rato las computadoras. Cobra más sentido esto de la conexión permanente de la que habla Sadin. Sin duda, hay mucha variedad y seguramente después con el tiempo las computadoras pierdan algo de interés y brillo, pero la situación hoy parece ser esa, y el mundo se define por las pantallas.

Una segunda imagen, que pueden encontrar en internet si buscan la escuela Carpe Diem en Ohio, muestra una escena distinta: esta escuela

se parece a un telecentro, un lugar de telemarketing, con espacios o cápsulas de trabajo individuales en aulas muy masivas, cada uno mirando a su computadora en su pequeño espacio. El aula como espacio pierde su especificidad, hay individuos con su ordenador, en un pequeño cubículo, no hay demasiado que ver más allá de la pantalla. Quiero señalar esas posibilidades en conflicto. La pantalla puede ser una ventana a muchos mundos o puede ser una ventana a un mundo restringido, y depende de en qué contexto se inscriba, con qué series se lo vincule, pero también depende de qué rol se le asigne como artefacto central o lateral de la experiencia educativa.

En este contexto, me interesa mirar con más detenimiento los saberes. Sadin habla de una relación totémica con la tecnología, destacando que hoy hay muchos saberes que están muy opacos: los algoritmos se van volviendo más complejos cada vez, la interfaz es más simple, pero sabemos menos de qué pasa atrás. Y muchas veces, si no se tuvo una buena formación en la escuela, ni siquiera se sabe qué es un algoritmo y cómo se construye. Dice Sadin: «Steve Jobs inventó algo increíble, puso el glamour, el deseo y las emociones en la tecnología» (Sadin, 2017: 104). En los años sesenta las máquinas eran frías, metálicas, aburridas, y sin embargo ahora se volvieron *cool*, se volvieron frescas y glamorosas. En este proceso de enorme fascinación, hay que empezar a poner en evidencia los saberes que construyen estas tecnologías y cómo se estructuran, interrumpir esa relación de fascinación, esa relación totémica, como la llama Sadin. Creo que en parte pasa por aprender programación pero también por poder hacerse preguntas respecto a qué pasa con los datos, la privacidad, lo ético, lo humano, lo que se puede conocer, y entender que el saber y la experiencia no son datos.

Con relación a la investigación que vengo haciendo, trabajé en los últimos años en escuelas secundarias que incorporan tecnologías digitales. En el caso de la Argentina, investigué, desde la Unipe y junto a un equipo conformado por Patricia Ferrante, Delia González y Julieta Montero, en el marco del programa Conectar Igualdad que sostenía el modelo 1:1 de inclusión digital. Por otro lado hice investigación en la Ciudad de México en escuelas secundarias, en una escuela pública y en una escuela privada, trabajando con alumnos de 2º y 3º año de secundaria (14-15 años de edad)

y profesores, recopilando trabajos escolares; en el caso de la Argentina, además de estas formas de indagación, también se observaron clases.

Tratando de plantear algunos rasgos comunes, y algunas hipótesis de lectura más generales, señalaría tres cuestiones. Encontramos, en primer lugar, que hay nuevas prácticas de lectura y escritura, que se ven afuera y adentro de la escuela: hay una relación mucho más borrosa entre lo oral y lo escrito, también en el aula; los textos son más provisorios, más efímeros; hay mucho del aula que empieza a pasar por mensajes instantáneos, por blogs. Es bastante menos habitual encontrar cuadernos, carpetas, ficheros. Los trabajos se suben a una plataforma, se evalúan y se pasa a la próxima materia. La idea de una acumulación de saberes, de poder guardar, registrar, archivar, aunque sea un año, los trabajos, parece que se pierde en muchos casos. Hay algo de registro amnésico de plataformas como Snapchat, que producen archivos para enseguida descartarlos, también en la propia escuela.

Lo que se ve en los intercambios en las escuelas es que hay más importancia de los iconos y los signos en la comunicación; se les pide a los alumnos que hagan caligramas, que tomen el animé o el manga y escriban sobre la propia identidad; no vimos en la mayoría de las aulas el trabajo de composición de texto que se hacía anteriormente. Es otro tipo de inscripción y de registro dentro de una materia escolar, y se escribe en distintas plataformas y con distintos lenguajes. Hay lecturas irreverentes, lecturas transgresoras, y también hay una idea de que hay que leer por placer, un nuevo discurso de lectura hegemónico. La escuela se conforma así en un espacio atravesado por los nuevos discursos de la lectura, de la autoayuda, de que hay que encontrarse, hay que expresarse. Lo que observamos es que las lecturas difíciles suelen excluirse, y la demanda es seguir la lógica de las redes sociales: andá hacia donde tus intereses te lleven, expresate y encontrate en esa búsqueda. Hay menos mirada sobre el mundo y más sobre el yo.

La otra operación muy frecuente en la escuela es buscar información. En varios casos observamos que el profesor, cuando llega al aula, les da un trabajo, y lo primero que dice es «busquen la información en Google»; cuando no hay conectividad, se lo hace en los celulares. No hay gran criticidad sobre estos nuevos repositorios, por ejemplo sobre cómo organiza

Google la información. Este es un tema que estamos profundizando en este momento, tratando de indagar qué significa acceder a la información en forma de lista, en qué secuencias se realizan estas operaciones.

Estas son grandes pinceladas, de un gran nivel de esquematismo; sin duda hay docentes que hacen otras cosas. Lo que observamos es que los medios digitales se inscriben en un contexto curricular e institucional de la escuela media con una gran fragmentación curricular, con pocas horas de contacto entre el profesor y los estudiantes, y en el que el profesor tiene muchos estudiantes en la semana, no puede seguirlos a todos; no sorprende entonces que dé consignas que sean económicas, eficaces y que permitan rápidamente chequear y evaluar, pero en todo eso se pierde sutileza y trabajo en profundidad. Esto ya pasaba antes, pero creo que con las nuevas tecnologías esto es más notorio todavía, porque hay que descansar más en los algoritmos, las redes o plataformas, que resuelven ese problema de la economía del tiempo y la batalla por la atención, pero perjudican el trabajo que se puede hacer con los saberes.

Al mismo tiempo, y apoyándome en una historia de los debates pedagógicos que no habría que dejar de lado, habría que decir que la presencia de los medios digitales también moviliza temas y heridas viejas, como las de la artificialidad del saber escolar, el desinterés de los alumnos por el saber escolar, y otros temas parecidos. Un tema que me interesa en especial es el de la des-disciplinización del currículum, la discusión (por ejemplo en Finlandia, aunque no se exprese en el currículum todavía) sobre si hay que sostener las disciplinas escolares. La forma en que se trae a los medios, muchas veces, toma partido por lo anti-disciplinar, por las *soft-skills* que atraviesan campos y que parecen ser saberes deslocalizados de campos específicos (por ejemplo, volviendo al caso anterior, «buscar información», «visualizar»). Es claro son temas bien complejos y que hay que mirar con detenimiento antes de irse por el lado fácil de «a favor/en contra». Quizás hay que volver a insistir en que hay un valor importante en adentrarse en un marco epistemológico singular, dejarse llevar por esa ruta, apropiársela para ver adónde llega y también poder ver dónde no llega, y qué no explica; a veces no tomar ese camino lleva a perspectivas muy banales y superficiales. Una disciplina implica un método, una forma y un tiempo de estudio, de ejercicio, de habla, que tiene un

nivel de abstracción y artificialidad porque va más allá de la doxa, de la mera opinión; es lo opuesto al régimen de la opinión tan instalado por los medios, que creen que todo se mide por lo que uno opina o siente, y que desprecian la importancia de un marco de referencia para confrontar argumentos y acordar, aunque sea provisionalmente, sobre una verdad o un marco de acción común.

Esto se ve muy claramente con los medios digitales, que son el reino de la opinión y de la emocionalidad, del «yo» desbordado. El «me gusta» de Facebook es un ejemplo evidente de este tipo de operaciones a las que nos invitan los medios digitales; los botones de Facebook están orientados a que expresemos una respuesta emocional inmediata y a sumar o sumarse a flujos de opinión; lamentablemente, en las aulas a veces se ve el mismo tipo de intercambio rápido y emocional, y no un trabajo distinto. En las plataformas digitales más populares actualmente importa más ser popular que enunciar la verdad, o preocuparse por la verdad. La cuestión de la verdad es un tema que requiere más análisis; siguiendo a Arendt, propongo pensar el problema de la verdad no como la Verdad revelada y absoluta sino como el querer dar cuenta de lo que existe, decir lo que existe, o sea, salirse del yo como criterio único de justificación, y en ese salirse, empezar a mirar hacia el mundo, hacia los demás, hacia condiciones de existencia que nos incluyen pero también nos trascienden (Dussel, 2018). Creo que este es un desafío importantísimo a los saberes escolares, que, con disciplina o con trans- o anti-disciplina, se preocupaban por «decir lo que existe», aunque lo dijeran de manera sesgada, formulaica, empobrecida, pero en cualquier caso mantenían algún lazo con la verdad al que no se renunciaba. En los medios digitales más populares, manejados por grandes corporaciones cuya ganancia viene de que produzcamos más y más datos, pareciera que sí se renuncia a eso, como puede verse con la posverdad y las *fake news*. Entonces el desafío, creo, va más allá de la división en disciplinas y cuestiona las operaciones con el saber que proponían y proponen las escuelas, y no dejarse tentar por los cantos de sirena de las grandes corporaciones, y ver qué se aprende y cómo. Una crítica norteamericana, Elizabeth Losh, dice que los medios digitales en las universidades de ese país le están haciendo la guerra al aprendizaje; cuando la introducción de las tecnologías es operada desde

criterios empresariales, el objetivo se centra en producir resultados cuantificables y vendibles como parámetro de éxito, antes que producir cambios relevantes y perdurables de las formas de enseñanza y aprendizaje. No se ocupan entonces de cambios significativos que son más difíciles de calcular por los algoritmos, que se derivan del desarrollo intelectual sostenido en el tiempo y de la aplicación de la teoría a la práctica en la vida real de nuestras sociedades (Losh, 2014). Siguiendo su argumento, habría que decir que no es cierto que los medios digitales sean en todos los casos más colaborativos o más interactivos que una buena lectura o un buen problema de investigación en el aula; la cuestión, siempre, es que ayuden a enriquecer los lenguajes y las experiencias de los alumnos. Si eso pasa con un buen videojuego, bienvenido; pero si se trata de un videojuego cognitivamente poco desafiante, o éticamente reprochable, entonces habría que discutir si se lo trabaja desde la escuela.

Para terminar, diría que es imprescindible sostener la importancia del trabajo pedagógico para enriquecer los lenguajes, no solamente el lenguaje verbal oral y escrito sino también el de las imágenes, los sonidos y los gestos. Este es uno de los temas que vengo trabajando con más interés: cómo se usan las imágenes con medios digitales. Y en general veo que se las usa como ilustración o como pedagogía participativa para capturar la atención de los estudiantes, pero no se las interroga como lenguaje, como forma particular de darle sentido al mundo. Pensarlas como lenguaje no quiere decir que las pensemos solamente desde la semiótica y las reduzcamos a signos equivalentes a palabras, pero sí que las interroguemos, las cuestionemos en su especificidad, y que enseñemos a expresarse y a leer imágenes con más riqueza que lo que los chicos aprenden por su cuenta en plataformas como YouTube, Instagram o Snapchat.

Lo mismo podría decirse de los sonidos: habría que repensar toda la educación musical en la era del Spotify, y enseñar a escuchar y a producir sonidos menos homogéneos. Michèle Petit (2016) usó una imagen hermosa en una conferencia: dijo que las bibliotecas –las escuelas, pienso yo– deberían también ser lugares donde se guarden y se compartan los sonidos del mundo, por ejemplo de especies en extinción, lenguas minoritarias, y otras sonoridades más peculiares que nos ayuden a escuchar, a escucharnos, mejor. La biblioteca, dijo ella, y yo pongo en el mismo plano

a la escuela, tiene que proveer una experiencia de calidad del mundo. Creo que la escuela como espacio y tiempo de encuentro entre generaciones y saberes tiene que ser eso, un encuentro de calidad que valga la pena como enriquecimiento intelectual, estético, ético, y también como contribución a lo común, a lo público, con un horizonte de construcción democrática, donde acordar sobre las reglas y los significados a partir de la deliberación conjunta siga siendo importante. Me parece que la escuela, con sus problemas, sus bemoles, sus tensiones, sigue siendo el mejor espacio que tenemos las sociedades actuales para encarar esas tareas, y que no habría que sumarse al coro de los que pregonan su fin ante el brillante pero también oscuro mundo de las plataformas digitales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benjamin, W.

2011 *La obra de arte en la era de su reproducción técnica*, El Cuenco de Plata, Buenos Aires.

Dijck, J. van

2016 *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.

Dussel, I.

2018 «La verdad en la imagen propagandística. Reflexiones sobre un corpus enigmático (Westerbork, 1944)», en *Revista Historia y Memoria de la Educación*, año 4, n° 8, UNED-España, pp. 23-58.

Losh, E.

2014 *The Waron Learning Gaining Ground on the Digital University*, The MIT Press, Cambridge (Massachusetts).

Petit, M.

2016 «La biblioteca como jardín. Variaciones en torno al arte de habitar el mundo», conferencia pronunciada en las *Jornadas Los primeros 10, los*

próximos 100. Pasado, presente y futuro de las bibliotecas públicas, Biblioteca Vasconcelos, Ciudad de México, 8 de noviembre.

Rueda Ortiz, R.

2017 «Subjetividad y tecnologías de la escritura. La formación en tiempos de poshumanismo», en *Universitas Humanística*, n° 83, enero-junio, pp. 133-155, Pontificia Universidad Javieriana, Bogotá.

Sadin, É.

2017 *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*, Caja Negra, Buenos Aires.

Panel de cierre

EDUCATION INCLUSIVE EN TURQUIE : ENJEUX ET PERSPECTIVES

Oktay Cem Adigüzel

INTRODUCTION

De nos jours, parmi les éléments les plus importants du système éducatif se trouvent les différences individuelles et les besoins d'apprentissage qui diffèrent en fonction de ces différences. Les facteurs héréditaires, sociaux et culturels sont un autre groupe de facteurs ayant un impact sur l'apprentissage auxquels viennent s'ajouter les qualités cognitives, sociales, affectives et psychomotrices qui diffèrent également d'un enfant à un autre selon leur niveaux scolaires (préscolaire, primaire, secondaire). En fait, dans le cadre du processus d'apprentissage et pour favoriser les conditions de réalisation de ce processus, tout cela doit donc être pris en considération (Senemoğlu, 2018).

Cependant, il existe encore un autre élément à la cause des différences d'apprentissage individuelles : il s'agit de l'inégalité des chances dans l'éducation dont les raisons sont multiples tels la détérioration des conditions économiques et politiques, les inégalités dans la répartition des revenus, l'inégalité sociale entre les sexes, les problèmes d'immigration, la langue, la religion et la discrimination ethnique, la limitation des possibilités d'éducation offertes aux personnes handicapées. Ces éléments, qui influencent le développement cognitif des enfants, leur attitude, leur estime de soi, leur intérêt lors du processus d'apprentissage, affectent également leur développement affectif. Que

les systèmes éducatifs offrent aux enfants la possibilité d'être scolarisés ensemble et dans des conditions égales en tenant compte de ces différences individuelles est d'une importance majeure. L'un des programmes d'éducation permettant aux individus à besoins spécifiques d'apprentissage de profiter d'un enseignement dans un même espace d'enseignement avec leurs pairs est l'éducation inclusive. La diversité des individus à besoins particuliers au sein des environnements éducatifs a, de nos jours, amplifié l'importance accordée à l'éducation inclusive qui vise à offrir à tous les individus présentant des différences à bénéficier d'une égalité d'accès à l'éducation (Godeau, Sentenac, Pacoricon, 2017). En même temps, placer l'élève présentant une différence dans la même classe avec ses pairs et lui donner accès à une éducation égale n'est en aucun cas suffisant pour assurer une éducation inclusive. En effet, à cela doivent s'ajouter les dispositions nécessaires pour la création d'un environnement éducatif adéquat conduisant à un apprentissage efficace et permettant la socialisation avec les pairs (Tremblay, 2017).

Tout comme dans de nombreux pays, en Turquie aussi un besoin d'éducation inclusive se fait ressentir. L'éducation inclusive, dont la pratique diffère de pays en pays, est définie à travers l'article 23 de la réglementation générale des services d'éducation spécialisée du Ministère de l'éducation nationale turc comme suit : « ensemble de pratiques pédagogiques spécialisées reconnu pour l'éducation des individus à besoins éducatifs spéciaux et réalisé

dans des établissements ordinaires préscolaires, primaires, secondaires et non formels d'Etat et privés dans le cadre de service de soutien pédagogique et avec leurs pairs ordinaires. ». Comme vu, en Turquie les personnes à besoins éducatifs particuliers peuvent poursuivre leurs études dans la même classe que les individus ordinaires. Ceci peut se faire de deux façons : Soit, à temps complet, soit à temps partiel. Il est question d'inclusion à temps partiel lorsque les élèves à besoins éducatifs spéciaux suivent certains cours avec leurs pairs dans les classes ordinaires ou lorsqu'ils participent tous ensemble à des activités en dehors de la salle de classe. De même, dans une autre définition, l'éducation inclusive est formulée en tant qu'éducation à temps complet ou partiel dispensée dans un environnement éducatif le moins restrictif que possible où sont intégrés les élèves présentant des besoins éducatifs spéciaux mais profitant en même temps de soutien pédagogique (Vural, Yıkmaş, 2008). Les deux définitions montrent qu'en Turquie les concepts d'éducation inclusive et de classe inclusive sont uniquement utilisés dans le domaine de l'éducation spécialisée et qu'ils incluent en fait les personnes handicapées, en particulier celles présentant des déficiences mentales. C'est pour cela d'ailleurs que toutes lois et tous règlements établis en Turquie dans le cadre de l'éducation inclusive concernent spécifiquement l'éducation des personnes handicapées. En revanche, lorsque l'éducation inclusive est analysée au niveau international, il est constaté qu'elle ne se limite pas seulement à l'éducation de personnes handicapées (physiquement ou mentalement), mais qu'elle recouvre aussi l'éducation de groupes considérés comme étant défavorisés dont les réfugiés et les immigrés qui occupent alors le premier rang. Dans ce contexte, l'éducation inclusive en Turquie a en fait deux publics cibles principaux : les enfants réfugiés et les personnes présentant une déficience mentale légère et moyenne. L'exigence d'une éducation inclusive en Turquie est examinée en fonction de ces deux publics cibles de base.

ENJEUX ET PERSPECTIVE DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE EN TURQUIE POUR LES ENFANTS IMMIGRÉS

Plusieurs raisons peuvent être citées pour expliquer l'immigration. En dehors des immigrations forcées, il existe aussi les immigrations volon-

taires, celles dues aux besoins économiques, aux violations des droits de l'homme, au désir d'avoir une vie meilleure, au climat négatif et aux conditions géographiques (Asar, 2016). La Turquie, qui relie les continents européen et asiatique, est un pays de transit pour les personnes qui souhaitent immigrer dans les pays Européens en raison des conditions économiques et politiques et pour celles qui sont forcées d'immigrer en raison des guerres. C'est pourquoi la Turquie est un pays qui accueille une population de réfugiés plus permanents venant des pays particulièrement la Syrie, l'Irak, l'Iran, l'Afghanistan, le Pakistan, le Myanmar, la Somalie. Seules les guerres civiles de Syrie et d'Irak ont provoqué l'immigration de millions de personnes en Turquie.

Les chiffres officiels montrent que, depuis le début de la guerre régionale englobant la Syrie et l'Irak, 5.233.712 personnes ont dû quitter leur pays. L'analyse des taux d'acceptation des réfugiés par les pays de la région révèle que 94% des réfugiés ont été accueillis par la Turquie, le Liban et la Jordanie et que 62% de ce taux se trouvent en Turquie, 19% au Liban et 13% en Jordanie. Les 6% restants ont été acceptés par l'Iraq, l'Égypte et les pays d'Afrique du Nord (Unicef, 2017).

Selon les données du 28 décembre 2017 de la Direction Générale de la Gestion de l'Immigration liée au Ministère des Affaires Intérieures, le nombre de Syriens en Turquie sous protection temporaire est de 3.424.237. Ce chiffre représente 4,29% de la population de la Turquie, qui est d'environ 80 millions et montre en même temps que les Syriens influencent considérablement la structure démographique de la Turquie. Les villes hébergeant le plus grand nombre de Syriens sont indiquées dans le Tableau 1.

Selon le Tableau 1, le taux de la population Syrienne se trouvant dans les villes mentionnées (et toutes proches de la frontière Syrienne) est très élevé notamment par rapport à la population de la ville elle-même. A titre d'exemple, les Syriens constituent 29,39% de la population de Hatay, 23,86% de la population de Şanlıurfa et 17,73% de la population de Gaziantep. 100,83% de la population de la ville de Kilis, ville frontalière, se constitue des Syriens. Le fait que seuls 0,34% (11,659) des Syriens venus en Turquie sont partis vers les pays Européens confirme que l'immigration syrienne s'est transformée en une immigration permanente.

Tableau 1. La Répartition des Syriens Sous Protection Temporaire en Turquie

Rang	Villes	Nombre de Syriens Sous Protection Temporaire en Turquie	Population	Comparaison avec la Population de la Ville en pourcentage
Total (28/12/2017)		3.424.237	79.814.871	4,29%
1	Hatay	457.106	155.5165	29,39%
2	Şanlıurfa	462.961	1.940.627	23,86%
3	Gaziantep	350.067	1.974.244	17,73%
4	Kilis	131.914	130.825	100,83%

<http://www.goc.gov.tr>

Le Tableau 2 indique la répartition par âge et par sexe des enfants Syriens âgés entre 0 à 18 ans sous protection temporaire se trouvant en Turquie.

Selon le Tableau 2, le taux d'enfants âgés entre 0 à 18 ans représente environ 50% des Syriens. 53% de ces enfants sont des garçons et 47% des filles. Ce taux très élevé montre clairement la nécessité d'une éducation inclusive au sein du système éducatif turc. 21 centres de réfugiés ont été ouverts dans 10 villes pour la scolarisation et l'hébergement des Syriens. Il y a été établi des centres d'éducation temporaire (CET) dans lesquels l'enseignement est dispensé aux enfants dans leur langue maternelle et conformément aux programmes éducatifs de leur pays. Néanmoins, seulement 7% (228.251) des Syriens se trouvent dans les centres de réfugiés et 93% demeurent dans différentes villes de Turquie, ce qui a entraîné à diriger les enfants vers les institutions d'éducation publique. Selon les données du 15 janvier 2018 de La Direction Turque de Gestion des Catastrophes et Situations d'Urgence (AFAD), 612.603 enfants Syriens se trouvent actuellement dans le système éducatif turc. Le nombre d'enfants bénéficiant de services éducatifs selon le type d'établissement est indiqué dans le Tableau 3.

Tableau 2. Répartition des Syriens enregistrés selon l'âge et le sexe (28.12.2017)

Âge	Garçons	Filles	Total
Total général	1.852.563	1.571.674	3.424.237
0-4	267.212	247.904	515.116
5-9	240.131	225.443	465.574
10-14	182.699	166.309	349.008
15-18	162.963	129.929	292.892
0-18 Âge Total	853.005	769.585	1.622.590

<http://www.goc.gov.tr>

Tableau 3. Répartition des enfants bénéficiant des services d'éducation selon le type d'établissement

Nombre d'élèves				
Centre de Réfugiés Temporaire	Ecoles Publiques	Centres d'Education Temporaire	Enseignement à distance	Total
83.246	350.493	170.267	8.597	612.603
Niveaux de classe				
Préscolaire	École Primaire	Collège	Lycée et Autre	
33.337	378.244	141.218	59.804	

<https://www.afad.gov.tr>

Comme le montre le Tableau 3, le nombre d'enfants Syriens bénéficiant de services éducatifs représente 38% des enfants Syriens enregistrés en Turquie. Quand on considère que le nombre d'enfants Syriens présents en Turquie est supérieur à 1,6 million, il est vu que 62% des enfants (environ 1 million) sont en dehors du système éducatif. Il est très important d'inclure dans le système éducatif ces enfants qui sont exposés à toute forme d'abus et de danger. Selon l'article 22 de la Déclaration des droits de l'enfant, tous les pays signataires (dont la Turquie) doivent s'acquitter de leurs responsabilités à l'égard des droits des enfants demandeurs d'asile ou réfugiés et répondre à leurs besoins (İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi, 2015). Le manque de développement d'une approche holistique qui prend en compte en même temps les conditions et besoins des enfants est l'une des principales raisons expliquant le nombre d'enfants non scolarisés. Avec cela, l'incapacité de la majeure partie des enfants Syriens à établir une communication suffisante en langue turque ; l'indisposition des programmes éducatifs des écoles publiques organisés en fonction des caractéristiques des enfants Syriens ; l'attitude négative des pairs et de leurs parents envers les enfants Syriens ; le manque de connaissances des enseignants pour lutter contre les attitudes et les comportements discriminatoires ; la nécessité pour les enfants de travailler pour soutenir leur famille ((İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi, 2015 ; Karaca & Doğan, 2014) peuvent être cités parmi les raisons du faible taux de scolarisation. Afin d'augmenter ce taux, il faudrait fermer les CET ouverts pour les enfants Syriens et orienter ces derniers vers les écoles publiques.

Comme on peut le voir dans le Tableau 3, environ 350 mille enfants Syriens sont inscrits dans les écoles publiques et 378 mille sont à l'école primaire. Ces chiffres montrent qu'à court et à long terme, la très grande majorité des enfants Syriens se sont dirigés vers les écoles primaires publiques et moins vers les CET ; mais ils montrent aussi que les programmes d'enseignement du primaire ainsi que la formation des enseignants devrait être réorganisés selon les besoins d'apprentissage spécifiques des enfants Syriens. Cependant, le nombre croissant d'enfants Syriens participant au système éducatif ne signifie pas que les problèmes se réduiront, que ces enfants participeront pleinement à l'éducation, qu'ils

réussiront et qu'ils resteront dans le système. Bien que l'augmentation du taux d'inscription à l'école peut être considérée comme un critère important de réussite, il est également important que l'éducation dispensée à ces enfants soit conforme à leurs besoins et que l'assiduité soit assurée (Özer, Komşuoğlu, Ateşok, 2016). Dans les salles de classe, où les enfants syriens sont présents, les enseignants doivent faire face à de nombreux problèmes. Les différences de niveaux concernant leurs disponibilités cognitives, comportementales et psychomotrices, les difficultés d'apprentissage et les comportements problématiques dus aux problèmes de langue et de communication, la non-conformité des programmes d'éducation formelle aux environnements de classe multiculturelle, les compétences limitées des enseignants envers des classes inclusives font partie de ces problèmes (Kılcan, Çepni, Kılınç, 2017 ; Şensin, 2016 ; Coşkun, Emin, 2016 ; Özer, Komsuoğlu, Ateşok, 2016 ; İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi, 2015). Mais le problème le plus important s'avère être celui de langue. Se positionnant au-dessous du niveau de la classe du fait qu'ils comprennent pas et ne parlent pas suffisamment la langue d'enseignement, ces élèves affectent leurs pairs et le processus d'enseignement. Cette situation requiert que les enseignants s'occupent beaucoup plus de ces enfants (Yaşar-Ekici, 2015). Certaines études réalisées sur le sujet montrent que les enseignants et les directeurs d'école affirment être tout-à-fait conscients de la situation mais qu'ils n'ont pas le temps de faire le nécessaire en raison de leurs emplois de temps chargé et du nombre élevé des élèves dans leurs classes (Şensin, 2016 ; Sakız, 2016).

ENJEUX ET PERSPECTIVE DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE EN TURQUIE POUR LES ENFANTS HANDICAPÉS

Comme mentionné précédemment, l'éducation inclusive en Turquie désigne expressément les groupes handicapés et surtout les individus présentant une déficience mentale légère et moyenne. Les enseignants ayant des élèves inclus dans leurs classes se doivent de réorganiser leur programme d'enseignement. Même si des travaux de dépistage sont menés en Turquie afin de déterminer la population handicapée, il n'y a pas d'infor-

mations précises sur le nombre de personnes présentant une déficience mentale. Les résultats de la Recherche sur la Population et les Ménages, réalisée en 2011, fournissent les chiffres les plus complets sur ce sujet. Selon les résultats de cette étude, le taux de population ayant au moins un handicap (3 ans et plus) est de 6,9% par rapport à la population générale. Ce taux est de 5,9% chez les hommes alors qu'il est de 7,9% chez les femmes (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2018). Selon cette même recherche, le taux d'enfants handicapés âgés entre 3-19 ans forme les 2,3% de la population générale, ce qui signifie qu'environ 1.840.000 enfants en Turquie présente un handicap. Parmi les individus à besoins particuliers, ceux ayant une déficience mentale sont l'un des groupes les nombreux. Selon les données de Janvier 2018 de la Direction Générale des Services pour Handicapés et Personnes Agées, le taux de personnes handicapées mentales constitue 2% de la population.

Le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés est indiqué dans le Tableau 4.

Comme le montre le Tableau 4, le taux de scolarisation des enfants handicapés a montré une augmentation importante au cours des 5 dernières années. Lorsque l'on examine la table en fonction des types d'écoles, on constate que le nombre le plus élevé d'élèves handicapés est observé dans les classes d'éducation inclusive. Selon les chiffres de 2016- 2017, 242 mille élèves reçoivent une éducation dans des classes d'éducation inclusive. Parmi eux, 95 mille sont à l'école primaire, 110 mille au collège (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017).

Les études réalisées avec des enseignants montrent que les problèmes vécus avec les enfants réfugiés sont similaires à ceux vécus avec les enfants handicapés dans les classes d'éducation inclusive. En faisant part des problèmes observés dans leurs classes inclusives comme la timidité, l'introversivité, la discrimination, la pression des pairs, l'agressivité, la tendance à passer du temps seul, les enseignants affirment en même temps les problèmes qu'ils éprouvent eux-mêmes face à ces élèves : connaissances limitées/insuffisantes sur le sujet, sentiments d'insuffisance, insatisfaction concernant l'attention donnée à ces élèves, incapacité à adapter les activités en fonction de ces élèves (Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım, Delican, 2017).

Tableau 4. La répartition des élèves suivant un enseignement formel dans des établissements d'enseignement spécialisé selon les années

	Ecoles d'éducation spécialisée	Classes d'éducation spécialisée	Education inclusive	Total
2016-2017	48.212	42.900	242.486	333.598
2015-2016	49.206	36.742	202.541	288.48
2014-2015	43.796	32.265	183.221	259.282
2013-2014	40.505	29.094	173.117	242.716
2012-2013	33.877	25.477	161.295	220.649

<http://eyh.aile.gov.tr>

Les problèmes rencontrés à la fois par les enfants réfugiés et les enfants handicapés rendent obligatoires la révision des programmes d'enseignement, en particulier, de l'école primaire et de repenser les aptitudes à faire acquérir aux enseignants dans la perspective de l'éducation inclusive. Les pratiques inclusives doivent s'adapter à la diversité et aux besoins éducatifs des enfants réfugiés (Rigoni, 2017). Par conséquent, des pratiques éducatives devraient être planifiées dans le cadre des programmes éducatifs et des formations nécessaires devraient être données aux enseignants dans le contexte de la formation continue. L'éducation inclusive est étroitement liée aux différences personnelles, à l'attitude démocratique, à la responsabilité personnelle, aux droits et libertés ainsi qu'au multiculturalisme. Concernant les programmes d'écoles primaires introduits par le Ministère de l'éducation nationale en 2017, le nombre de finalités relatives à l'intégration dans la société, aux normes sociales, à la responsabilité personnelle, à la culture démocratique, aux droits et libertés et à l'éducation multiculturelle est très insuffisant. Ainsi, le programme actuel est loin de répondre aux besoins des enfants réfugiés et des enfants handicapés vis-à-vis de leur éducation inclusive. L'insuffisance

des services d'éducation de soutien dans les écoles, les capacités limitées des enseignants envers les élèves inclus augmentent les problèmes rencontrés dans ce domaine. En outre, lorsque l'on examine les programmes de formations des enseignants du primaire, on constate que, tout comme les programmes d'enseignement du primaire, les objectifs d'apprentissage et les cours relatifs à la culture de la démocratie, aux droits et libertés, à l'éducation inclusive et à l'éducation multiculturelle sont relativement limités. Ces lacunes des programmes de formations d'enseignants d'école primaire est une raison importante des problèmes écus par les enseignants dans les classes inclusives. Outre les classes inclusives, en Turquie aucun soutien concernant l'éducation spécialisée n'est aucunement fourni aux enseignants dans les classes ordinaires (Babaoğlu, Yılmaz, 2010). Dans ces classes, les enseignants sont laissés, en quelque sorte, seuls avec ces enfants à besoins spécifiques. Les recherches qui examinent les opinions des enseignants relatives à l'éducation inclusive prouvent que les enseignants ne possèdent pas les compétences requises pour gérer la classe, pour organiser les objectifs éducatifs selon les besoins des enfants, pour adapter le contenu éducatif, les stratégies et méthodes, pour étayer une communication efficace entre les enfants ordinaires et inclus, pour user des techniques de mesure et d'évaluation (Saraç et Çolak, 2012 ; Demir et Açar, 2010 ; Vural et Yıkmış, 2008 ; Kargın, Acarlar, Sucuoğlu, 2003 ; Yıkmış ve Bahar, 2002)

CONCLUSION

Ainsi, tel que nous le vivons aujourd'hui, particulièrement en raison des crises politiques et économiques mais aussi en raison des conflits armés, le flux migratoire augmente et se diversifie sans cesse (Rigoni, 2017). La Turquie se trouve dans la zone d'impact de cette diversité migratoire. Depuis de nombreuses années, l'éducation inclusive réalisée expressément dans le contexte des enfants handicapés, est loin de répondre aux besoins d'apprentissage des enfants handicapés mais aussi des enfants réfugiés. On voit qu'en Turquie les enseignants et les futurs enseignants ne sont pas suffisamment prêts et préparés pour mettre en œuvre une

éducation inclusive dans une classe hétérogène. Lorsque l'on considère le nombre croissant de réfugiés en Turquie, la réorganisation de l'éducation inclusive (qui couvre les personnes handicapées) de façon à englober tous les groupes défavorisés s'avère être de grande importance voire obligatoire. Par conséquent, en dehors des programmes éducatifs, les programmes de formation des enseignants devraient être révisés afin de former les futurs à l'éducation inclusive. Cette formation, outre le développement de leurs compétences cognitives des futurs enseignants, devrait aussi viser à réduire leur anxiété relative à l'éducation inclusive en incluant le développement des compétences affectives telles que l'attitude, l'attention et la volonté. Lorsqu'il est question d'éducation inclusive, toute la responsabilité ne devrait pas être assignée uniquement aux enseignants. Un soutien d'orientation effectif devrait leur être apporté. Apporter un soutien psychologique aux élèves en maintenant une relation école-famille, répondre aux besoins de soutiens éducatifs des enseignants, réaliser des travaux pour surmonter la barrière linguistique à laquelle sont confrontées les enfants réfugiés et leurs familles sont des éléments importants qui permettront de mettre en œuvre une éducation inclusive efficace.

RÉFÉRENCES

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı
2018 « Engelli ve Yaşlı Bireylere İlişkin İstatistiki Bilgiler ». [Informations statistiques concernant les personnes handicapées et les personnes âgées] [http://eyh.aile.gov.tr/data/551169ab369dc57100fbf13/B%C3%Bclten-Ocak2018\(son\).pdf](http://eyh.aile.gov.tr/data/551169ab369dc57100fbf13/B%C3%Bclten-Ocak2018(son).pdf) téléchargé le Janvier 2018.
- Asar, Aydoğan
2016 *Göç Yönetimi. [Gestion de l'immigration]* Ankara : Seçkin Yayıncılık
- Babaoğlu, Emine et Yılmaz, Şahika
2010 « Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri (Compétences des enseignants en classe dans l'éducation inclusive) ». *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.

Coşkun, İpek et Emin, Müberra Nur

2016 « Türkiye'deki Suriyelilerin Eğitiminde Yol Haritası : Fırsatlar ve Zorluklar [Feuille de route pour l'éducation des Syriens en Turquie : chances et difficultés] » SETA, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, İstanbul. http://file.setav.org/Files/Pdf/20160906135243_turkiyedeki-suriyelilerin-egitiminde-yol-haritasi-pdf.pdf téléchargé le Février 2018.

Demir, Mehmet Kaan et Açar, Seçil

2010 « Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Düşünceleri [Opinions des enseignants en classe sur l'éducation inclusive] ». Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(3).

Esmer, Barış *et al.*

2017 « Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Eğitimine İlişkin Deneyimleri [Expériences des enseignants en classe en ce qui concerne la formation des étudiants en éducation inclusive] ». Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(4).

Godeau, Emmanuelle ; Sentenac, Mariane. ; Pacoricon, Dibia

2017 « Dix ans de recherches complémentaires sur l'inclusion scolaire ». Handicap, Reconnaissance et «Vivre ensemble». Diversité des pratiques et pluralité des valeurs, 82.

İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi

2015 « Suriyeli Mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu politika ve uygulama önerileri. [La situation des enfants réfugiés syriens dans les écoles publiques turques, les recommandations politiques et pratiques] » <http://cocuk.bilgi.edu.tr/wp-content/uploads/2015/09/Suriyeli-Cocuklar-Egitim-Sistemi-Politika-Notu.pdf> téléchargé le Janvier 2018.

Karaca, Servet et Doğan, Umut

2014 « Suriyeli göçmenlerin sorunları çalıştay sonuç raporu [Rapport de résultat de l'atelier sur les problèmes des réfugiés syriens] » Mersin Üni-

versitesi Bölgesel İzleme Uygulama Araştırma Merkezi : Mersin. <http://www.madde14.org/images/b/bo/MersinUnivSuriyeCalistay.pdf> téléchargé le Janvier 2018.

Kilcan, Bahadır ; Çepni, Osman ; Kiliç, Ali Çağatay

2017 « Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi [Développement d'une échelle d'attitude envers les étudiants réfugiés] » Journal of Human Sciences, 14(2), 1045-1057.

Milli Eğitim Bakanlığı

2012 « Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Règlement sur les services d'éducation spécialisée] » https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_son.pdf téléchargé le Février 2018.

2017 « Milli Eğitim İstatistikleri [Statistiques nationales de l'éducation] » http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf téléchargé le Janvier 2018.

Özer, Yeşer Yeşim ; Komsuoğlu, Ayşegül ; Ateşok, Zeynep Özde

2016 « Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi : Sorunlar ve çözüm önerileri [Education des enfants syriens en Turquie : problèmes et recommandations de solutions] » Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(37), 34-42.

Rigoni, Isabelle

2017 « Accueillir les élèves migrants : dispositifs et interactions à l'école publique en France ». Alterstice, 7(1), 39– 50. id.erudit.org/iderudit/1040610ar téléchargé le Janvier 2018.

Sakız, Halis

2016 « Göçmen çocuklar ve okul kültürleri : Bir bütünleştirme önerisi. [Les enfants réfugiés et les cultures scolaires : une recommandation d'intégration] » Göç dergisi (3) 1, sf. 65 – 81.

Saraç, Tuğba et Çolak, Aysun

2012 « Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüş Ve Önerileri [Opinions et recommandations des enseignants des écoles élémentaires concernant les problèmes auxquels ils sont confrontés pendant les pratiques éducatives inclusives] » Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1).

Senemoğlu, Nuray

2018 *Gelişim öğrenme ve öğretim : Kuramdan uygulamaya [Développement, apprentissage et enseignement : de la théorie à la pratique]* (25. Ed). Anı Yayıncılık.

Şensin, Ceyda

2016 « The Evaluation of Primary School Teachers' views regarding the education of syrian immigrant student [L'évaluation des opinions des enseignants de l'école primaire concernant l'éducation des étudiants immigrants syriens] » Master's Thesis. Uludağ Üniversitesi.

Tremblay, Philippe

2017 *Inclusion scolaire : Dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck (Pédagogie et Formation).

Türkiye Cumhuriyeti Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı

(Présidence de la Gestion des Catastrophes et des Urgences en Turquie) (AFAD)

<https://www.afad.gov.tr/> téléchargé le Janvier 2018.

Türkiye Cumhuriyeti İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü

(Direction Générale de l'immigration de la République Turque)

<http://www.goc.gov.tr/> téléchargé le Janvier 2018 Unicef (2017). <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php> téléchargé le Janvier 2018.

Vural, Murat et Yıkılmış, Ahmet

2008 « Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi [Détermination des études réalisées par les enseignants de l'éducation inclusive en matière d'adap-

tation de l'enseignement] » Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

Yaşar-Ekici, Fatma

2015 « Çocukların Göçle Birlikte Yaşadıkları Eğitim Sorunları Üzerine Bir İnceleme [Une étude sur les problèmes d'éducation vécus par les enfants pendant l'immigration] » Disiplinlerarası Göç ve Göç Politikaları Sempozyumu. İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi Yayınları, (12), pp. 179-201

Yıkılmış, Ahmet et Bahar, Mehmet

2002 « Kaynaştırma Sınıflarında Çalışan Öğretmenlerin Kaynaştırma Becerilerini Gerçekleştirme Durumlarının Saptanması [Détermination des conditions de réalisation des enseignants travaillant dans des classes d'éducation inclusive sur leurs talents inclusifs] » Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

VERS UNE ÉCOLE INCLUSIVE : OÙ EN EST LA FRANCE ?

Thierry Philippot

Depuis près de trente ans la France signe régulièrement des grands textes internationaux (ONU ; UNESCO) qui, vis-à-vis de la scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap, l'engagent peu à peu à faire évoluer son système éducatif vers une « école inclusive ». Aujourd'hui, pour le ministère de l'éducation nationale, « l'école inclusive » est une priorité nationale. Pourtant, alors que la notion d'inclusion est présente dans les grands textes internationaux depuis plus de vingt ans, elle est d'un usage relativement récent en France (Ebersold, 2015) où elle tend de plus en plus à être substituée dans les discours publics et politiques sur l'école et l'accueil des élèves en situation de handicap à la notion d'intégration. Ces glissements sémantiques dans les textes et discours officiels de la notion d'intégration à celle d'inclusion sont probablement dus à l'influence des organismes internationaux. Toutefois, on ne peut s'empêcher de penser qu'ils expriment aussi la volonté du ministère, d'une part d'être « dans l'air du temps », et, d'autre part de faire advenir au moins dans le discours et auprès du grand public une « utopie », l'école inclusive qui, sur le terrain, s'avère complexe à mettre en place. Il y aurait alors, en France, un décalage entre les discours sur l'école inclusive que l'on peut considérer comme des injonctions au changement adressées à l'ensemble des acteurs du système scolaire français et les pratiques de ces mêmes acteurs. D'où cette interrogation : en 2017, où en est la France sur le chemin vers une « école inclusive » ?

Après avoir dressé un rapide historique de la scolarisation des enfants en situation de handicap, notre texte présente quelques résultats de la politique volontariste menée depuis près de vingt ans par le ministère afin de favoriser la scolarisation et aussi l'accès à l'Université des élèves et étudiants en situation de handicap. Au-delà des « bons » chiffres affichés par le ministère, une troisième partie du texte met en avant une situation effective nuancée et plurielle des élèves et étudiants en situation de handicap. La dernière partie du texte qui en constitue la conclusion traite des difficultés et défis à relever par l'ensemble des acteurs pour mettre en place une École et une Université françaises plus inclusives.

1. UN RAPIDE HISTORIQUE DE LA SCOLARISATION DES ENFANTS ET ADOLESCENTS EN SITUATION DE HANDICAP

S'il suit une trame chronologique, cet historique est structuré à partir de trois termes qui organisent chacun à leur époque les discours, les politiques et les pratiques relatifs à tout ce qui a trait à la scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap : exclusion, intégration, inclusion.

Exclusion

Avant le milieu du XIX^e siècle, les enfants handicapés, souvent qualifiés d'enfants anormaux, étaient considérés comme inéducables et étaient accueillis avec des adultes dans des hospices généraux (Calin, 2006) quand ils n'étaient pas cachés par les familles. Parce que, en dehors des normes scolaires de l'époque, ils étaient donc totalement exclus de l'École qui peu à peu se met en place. Ainsi, se créent *de facto* parmi les jeunes enfants deux catégories : l'une majoritaire composée des enfants qui auront le droit d'être scolarisés, et, l'autre minoritaire qui en sera exclue. La fin du XIX^e siècle marque un premier changement avec le début d'une scolarisation des enfants handicapés. Mais cette scolarisation qui va peu à peu se développer est fondamentalement marquée par « la séparation par rapport aux circuits réguliers de l'éducation » (Plaisance, 2009 : 12). Se structurent alors deux territoires éducatifs, celui de l'éducation ordinaire qui accueille la grande majorité des élèves et celui de l'éducation « spécialisée » souvent aux mains du secteur médico-éducatif pour les enfants handicapés. Ces territoires avec leurs professionnels, leurs normes et modes de fonctionnement propres vont, jusque dans les années 1960, être séparés par une frontière invisible mais bien présente. Pendant près d'un siècle il y donc en France une scolarisation des enfants handicapés en France, mais selon un principe qualifié d'équité ségréguée, c'est-à-dire « une forme de distribution équitable de biens éducatifs, mais dans un ordre scolaire cloisonné en réplique des classes sociales » (Garnier, 2010 : 117).

Intégration

Les années 1960 marquent en France une inflexion significative dans l'histoire de la scolarisation des enfants handicapés. Sous l'effet des critiques qui dénoncent le caractère ségréguatif de cette scolarisation, et, sous la pression des associations de familles d'enfants handicapés qui militent pour la reconnaissance du droit de ces enfants à une scolarité « normale » vont se mettre en place des politiques publiques qui visent l'intégration de ces enfants dans le système scolaire ordinaire. C'est bien

souvent au nom du principe d'égalité des chances que sont prises les décisions politiques qui vont peu à peu permettre aux enfants handicapés de prendre place, non sans difficultés, dans le milieu scolaire ordinaire. La loi de 1975 pour l'intégration des personnes handicapées qui stipule le droit à l'intégration scolaire et sociale est emblématique de cette époque. C'est dans ce contexte que sont créées, en 1991, les Classes pour l'Intégration Scolaire (CLIS) pour accueillir des élèves en situation de handicap. Une première étape est franchie, les élèves en situation de handicap vont fréquenter les mêmes écoles que les autres élèves, mais ils seront séparés d'eux. La CLIS est une classe indépendante des autres classes de l'école, elle est prise en charge par un maître spécialisé. Elle constitue en quelque sorte un espace à part dans l'école, un lieu pour la scolarisation des élèves en situation de handicap coupé du reste de l'école. C'est aussi au cours des trois décennies qui débutent avec les années 1960 qu'émergent différentes tentatives législatives pour tenter de faire changer l'école dans le sens d'une transformation favorisant la scolarisation en milieu ordinaire des enfants en situation de handicap. Toutefois, cette évolution ne va pas de soi comme en témoigne « le relatif échec de la loi relative à l'éducation du 10 juillet 1989 dont les principes organisateurs affirment pourtant que :

- la diversité des élèves est la réalité première de toute classe, et la recherche du « groupe homogène » est donc vaine, voire nocive ;
- les réponses pédagogiques – même les plus individualisées – à la diversité des besoins des élèves ne peuvent trouver leur efficacité que dans une concertation collective des acteurs au sein de l'école ou de l'établissement scolaire » (Plaisance, 2009 : 21).

Inclusion

Par l'usage d'une nouvelle notion, l'inclusion remplace dans les discours l'intégration, mais aussi par la promulgation de la loi de 2005 pour *l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, les années 2000 marquent un l'ouverture d'une

période marquée par une nouvelle conception de la place des personnes en situation de handicap dans la société et donc dans l'École et à l'Université. La loi de 2005 impulse une nouvelle donne, un *new deal* (Benoît, 2012), entre les différents professionnels intervenant dans la scolarisation des enfants en situation de handicap. L'École inclusive devient un « horizon mobilisateur » (Mazereau, 2015) pour les différents acteurs du système éducatif de l'école à l'enseignement supérieur. L'organisation institutionnelle de la scolarisation de ces élèves est profondément bouleversée. De nouveaux acteurs collectifs (MDPH)¹ et individuels (par exemple les enseignants référents) institués par la loi investissent progressivement le champ de la scolarisation de ces élèves créant autour de l'école et en lien avec elle une constellation d'acteurs supposés agir en faveur de l'inclusion scolaire. Les lois de 2013 pour l'enseignement primaire, secondaire et supérieur traduisent la volonté du ministère de transformer l'école et l'université pour la réussite de tous les élèves et étudiants quelques soient leurs différences. Soulignons qu'au cours de cette période la portée de la notion d'inclusion dans le système scolaire et universitaire s'est étendue, « si à l'origine le terme d'inclusion soulignait la volonté de scolariser les enfants présentant une déficience ou un trouble d'apprentissage en milieu ordinaire, il désigne désormais l'exigence faite au système éducatif d'assurer la réussite scolaire et l'inscription sociale de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales » (Ebersold, 2009 : 79). L'ambition d'une école inclusive est à l'ordre du jour du ministère qui en fait en 2017 une priorité nationale.

Plus de dix ans après la loi de 2005, la nécessité de proclamer l'école inclusive priorité nationale, doit elle se comprendre comme l'expression d'une volonté politique d'aller plus loin sur la voie de la transformation de l'École ou comme révélatrice des difficultés qui font obstacles à sa transformation effective ?

1.MDPH: Maison départementale des personnes handicapées. C'est une commission scolaire à l'intérieur de cette structure qui décide, d'une part, de reconnaître ou pas un enfant en situation de handicap au regard de sa scolarisation, et, d'autre part, de l'affecter dans l'un des différents parcours de scolarisation possible.

2. UN MODÈLE MIXTE POUR LA SCOLARISATION DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP

Produit par la longue histoire de la scolarisation des enfants en situation de handicap et le jeu complexe des différents acteurs, le modèle français peut être qualifié de modèle mixte de scolarisation. En effet, quatre parcours de scolarisation coexistent actuellement.

Une scolarisation individuelle en milieu scolaire ordinaire avec ou sans aide humaine. Dans cette situation les enfants en situation de handicap, après notification de la MDPH, sont scolarisés dans une école ordinaire plus ou moins proche de leur domicile. Ils sont affectés dans une classe comme les autres enfants de leur âge et suivent les enseignements donnés par un maître ordinaire. Ils peuvent bénéficier ou non de la présence d'une personne qui les accompagne durant tout ou partie de leur journée de classe (accompagnement individuel). Cet accompagnement peut évoluer en durée au cours du parcours scolaire de l'élève. Il peut s'arrêter si l'élève n'est plus en situation de handicap.

Une scolarisation collective en milieu scolaire ordinaire est mise en place pour les élèves pour une autre partie des élèves en situation de handicap. Depuis la rentrée de 2015, cette scolarisation est organisée dans le cadre des Unités Localisées pour l'Inclusion scolaire-école (Ulis-école). Douze élèves affectés par une commission scolaire qui dépend de la MDPH dans une ULIS-école sont inscrits dans les classes ordinaires de l'école qui accueille l'ULIS et sont temporairement regroupés dans l'ULIS. Dans cette unité ils sont pris en charge par un enseignant spécialisé et bénéficient également de la présence d'une personne qui les accompagne (accompagnement collectif).

En dehors du système scolaire ordinaire, mais pas sans liens avec lui, une autre partie des élèves en situation de handicap est scolarisé en établissement médico-social. Dans ces établissements, les enfants reçoivent des soins, bénéficient de la présence d'éducateurs et de temps d'enseignement.

Une quatrième et dernière possibilité est une scolarisation totalement à distance. Cette forme de scolarisation pour les enfants qui ne peuvent quitter leur domicile ou sont longuement hospitalisés est proposée par le Centre National d'Enseignement à Distance.

3. DÈS INTENTIONS AUX RÉSULTATS

Sans reprendre dans le cadre limité de ce texte l'ensemble des statistiques relatives à la scolarisation des élèves et des étudiants en situation de handicap, force est de constater les « bons » chiffres communiqués par le ministère. Pour autant on peut s'interroger sur la réussite scolaire et universitaire de ces élèves et étudiants.

La croissance des effectifs

Entre 2006 et 2017 le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisé en milieu ordinaire a plus que doublé. Pour l'année scolaire 2015-2016 (DEPP, 2017), il y avait près de 280 000 élèves scolarisés dans les premier et second degrés (pour un total de 12 300 000 élèves). À titre d'exemple, les tendances sont identiques dans le premier et le second degré, la progression pour le premier degré est la suivante : à la rentrée de 2004 il y avait 96 400 élèves scolarisés / à la rentrée 2015 ils étaient 160 000. En ce qui concerne le type de parcours de scolarisation au sein de l'Éducation nationale, à la rentrée 2015 70% des élèves en situation de handicap fréquentaient une classe ordinaire et 30% d'entre eux étaient scolarisés dans une ULIS-École. Selon les statistiques du ministère, on constate que la scolarisation en milieu ordinaire progresse (comme pour le second degré), mais avec des différences selon l'âge et le sexe des élèves. Avant dix ans (et notamment les dernières années de l'école primaire) la scolarisation est majoritairement dans le milieu ordinaire, après dix ans les élèves sont majoritairement scolarisés en ULIS-école. Les élèves en situation de handicap scolarisés à l'école primaire sont pour les deux tiers d'entre eux des garçons. On relève également que la nature des parcours scolaires est fortement différenciée selon les « déficiences² » des élèves.

Cette croissance des effectifs des élèves en situation de handicap dans les premier et second degrés n'est pas sans effets sur l'enseignement supérieur. De plus d'élèves en situation de handicap au terme de

leur parcours scolaire intègre l'enseignement supérieur, tout particulièrement l'Université. Ainsi, l'effectif des étudiants en situation de handicap accueillis dans l'enseignement supérieur français a été multiplié par trois entre 2005 et 2015.

Au vu des effectifs, de leur croissance force est de constater que la volonté politique constante affichée depuis 2005 par les différents ministères qui se sont succédés, d'aller vers un accueil et une scolarisation des élèves et des étudiants en milieu ordinaire est une réussite. Les élèves et étudiants en situation de handicap sont bien présents dans les milieux de scolarisation ordinaires. C'est l'aspect quantitatif de cette scolarisation. Mais au-delà de ces « bons » chiffres quelle est la situation ?

Une situation nuancée et plurielle

« La présence dans un établissement scolaire ne dit rien ni de la qualité de l'expérience vécue par l'élève (expérience positive, épanouissement, acquisition des compétences sociales) ni de ses effets à long terme (CNESCO, 2016 : 37) et donc de sa réussite. A la dimension quantitative de l'inclusion scolaire vient s'ajouter la dimension qualitative. De ce point de vue, la situation des élèves et des étudiants ainsi que leur réussite présentent d'importantes différences selon les établissements, et la nature des déficiences par exemple.

Un des premiers constats faits par les chercheurs est l'inégale mise en place effective des politiques inclusives à l'échelle du territoire nationale et au sein même des établissements. Ces constats sont l'expression d'une problématique plus générale à savoir celle du couplage problématique entre les politiques publiques et les pratiques professionnelles des acteurs de l'éducation (Lessard, Desjardins, Schwimmer et Anne, 2008). On peut aussi voir dans cette mise en place très inégale toute la différence entre le travail prescrit et le travail réalisé pour les différents acteurs : les textes officiels visant à transformer le système scolaire pour aller vers une école inclusive opèrent comme des prescriptions pour les acteurs chargés de les mettre en œuvre en contexte de travail effectif. Ainsi, comme le souligne les auteurs du rapport du CNESCO (2016), « la mise en œuvre des principes régissant les politiques

2. Terme utilisé dans les statistiques du ministère (DEPP, 2017).

inclusives [dépend] largement de la manière dont les acteurs les font vivre au sein des territoires, dans les établissements scolaires et les classes » (27).

Si les pratiques professionnelles des acteurs ne favorisent pas toujours le développement d'une École et d'une Université inclusives, d'autres facteurs sont en prendre en considération pour rendre compte de l'inégale réussite scolaire et universitaire des élèves et étudiants en situations de handicap. Par exemple la façon dont les élèves vivent « l'inclusion » en milieu scolaire ordinaire peut affecter fortement leur réussite scolaire, « pour certains élèves particulièrement fragiles, l'intégration en milieu ordinaire peut constituer une épreuve, voire une violence symbolique, en les exposant à des situations d'échec ou à des obstacles récurrents. Si les élèves en situation de handicap sont globalement satisfaits et ont un sentiment de bien-être à l'école, ils le font en proportion moindre que la moyenne des élèves. (CNESEO, 2016 : 38).

Dans le système éducatif français, l'origine sociale des élèves pèse tout autant pour les élèves en situation de handicap que pour les autres élèves dans les inégalités de réussite. Un autre facteur discriminant qui peut venir s'ajouter à l'origine sociale est la nature de la déficience qui affecte l'élève. Selon les statistiques du ministère de l'éducation nationale, « France rentrée 2015, 22% des enfants en situation de handicap arrivent « à l'heure »³ en CM2 : 61% des enfants présentant un trouble visuel, 53% de ceux présentant un trouble moteur, et 46% de ceux ayant un trouble viscéral y parviennent. À l'opposé, seulement 8% des enfants de 10 ans présentant des troubles intellectuels et cognitifs atteignent cette classe » (DEPP, 2017 : 84). Le Tableau 1 met en évidence qu'au-delà de ces statistiques générales, l'accès à la classe de CM2 qui marque la fin de l'école primaire est très inégal selon la déficience dont est affecté l'élève.

Dans ces conditions, seule une faible partie d'entre eux accédera ensuite au collège et poursuivra une scolarité ordinaire, « en dépit d'une législation favorable à la scolarité des jeunes en situation de handicap, les classes « ordinaires » du second degré restent encore majoritairement inaccessibles à ces élèves » (Berzin, 2007 : 15). Du fait des parcours sco-

3. Les élèves dits « à l'heure » sont ceux qui n'ont pas redoublé de classe au cours de leur scolarité.

Tableau 1.

2 Niveau atteint à 10 ans par les élèves scolarisés en ULIS en 2015-2016, en %.

	Troubles visuels	Troubles moteurs	Troubles viscéraux	Troubles auditifs	Troubles de langage et de la parole	Autres troubles	Troubles de psychisme	Plusieurs troubles associés	Troubles intellectuels et cognitifs	Ensemble
CE1 ou inférieur	25	43	58	28	47	56	64	70	69	66
CE2	22	28	23	24	24	10	19	14	18	18
CM1	33	19	16	33	25	27	14	14	11	13
CM2	19	8	3	15	3	7	3	2	3	3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Part des élèves en ULIS	17	14	14	19	29	13	21	27	40	26

► Champ : France métropolitaine + DOM hors Mayotte, Public + Privé. © DEPP

lares très différenciés, et des échecs scolaires encore très importants on comprend que même si les effectifs des étudiants en situation de handicap à l'Université sont en augmentation régulière, ils ne représentent qu'une très faible part des très nombreux élèves en situation de handicap entrés bien des années auparavant dans le système scolaire.

Pour les étudiants en situation de handicap qui entrent à l'université, les constats sont identiques. La nature des déficiences, les obstacles qui persistent tout au long des études universitaires limitent, encore aujourd'hui la réussite des étudiants en situation de handicap.

Aujourd'hui, il est possible d'affirmer que d'un point de vue quantitatif la France réussit l'accès des élèves et des étudiants en situation de handicap aux institutions de formation. Une part non négligeable d'entre eux suit un parcours scolaire et dans l'enseignement supérieur « ordinaires ». Pour autant, l'analyse des statistiques produites par le ministère montre que des difficultés persistent et qu'il y a encore des défis à relever pour une réussite scolaire et universitaire des élèves et étudiants en situation de handicap.

4. DIFFICULTÉS ET DÉFIS À RELEVER

L'une des premières difficultés qui renvoie à un défi pour les institutions est de ne plus se contenter de « l'intégration » formelle à l'école et à l'université, mais « tenir compte de l'effectivité des apprentissages et du développement des élèves » (CNESEO, 2016 : 21). La question des apprentissages et du

développement des élèves et des étudiants, est un défi de taille. En effet, favoriser ces apprentissages et ce développement suppose pour le moins une évolution des pratiques d'enseignement des différentes disciplines dans le but de favoriser l'accès et l'appropriation des savoirs et savoir-faire scolaires par le plus grand nombre. A cette nécessité d'une réflexion didactique de la part des acteurs, s'ajoute des questions de formation des personnels pour le développement de pratiques professionnelles inclusives.

Face à ces enjeux, on peut penser que les professionnalités enseignantes (notamment) actuelles ne permettent plus de faire face aux défis de « l'école inclusive ». Une évolution des professionnalités enseignantes de l'école à l'enseignement supérieur semble donc nécessaire. Une évolution qui ne se limite pas aux professionnalités prescrites (les textes officiels et les référentiels de compétences professionnelles ont déjà en partie intégré l'école inclusive) mais qui s'exprime dans les professionnalités effectives dans le quotidien du travail enseignant. Or, l'évolution des professionnalités ne saurait relever du simple vœu de leur changement. Une des conditions de cette nécessaire à celle-ci est le développement d'une formation professionnelle initiale et continue de qualité dans la perspective de l'école inclusive. Jusqu'alors différents travaux de recherche mettent en évidence combien les acteurs sont souvent démunis quand il s'agit non seulement d'accueillir mais surtout de faire apprendre des élèves ou étudiants en situation de handicap.

Si une partie des difficultés et des défis est posée au niveau des acteurs et de leurs pratiques professionnelles, d'autres défis renvoient à des niveaux supérieurs d'organisation. Il en est ainsi par exemple des transformations nécessaires de l'organisation même des structures scolaires et universitaires. On pense ici par exemple à l'architecture des bâtiments scolaires et universitaires qui ne favorisent pas toujours les pratiques d'enseignement inclusives. Mais il ne faudrait pas oublier toutes les réflexions sur l'organisation du travail enseignant lui-même (modalités, temps de travail, etc.).

De l'école à l'enseignement supérieur les élèves et étudiants en situation de handicap peuvent bénéficier d'un accompagnement humain qui doit favoriser leur réussite. Il semble aujourd'hui important de faire évoluer les modalités d'accompagnement en envisageant notamment une

professionnalisation de ces acteurs. Par ailleurs, il apparaît nécessaire de questionner les espaces et les temporalités de cet accompagnement. Actuellement l'accompagnement individuel ou collectif pour les élèves des premier et second degrés se fait exclusivement sur une partie ou la totalité des temps d'enseignement. Est-ce suffisant ? À l'université l'accompagnement est surtout pensé selon « une perspective synchronique est à prédominance socioéducative lorsque l'accompagnement est associé à une relation d'aide à l'égard d'étudiants en difficulté. Cette conception socioéducative de l'accompagnement chosifie les étudiants » (Ebersold et Cabral, 2016 : 146). Cette conception dominante est probablement à faire évoluer pour aller vers un accompagnement qui prennent en compte l'étudiant en tant que personne et vise, au-delà de sa socialisation à l'université, sa réussite en termes d'apprentissage.

Enfin, même si les textes de loi, les différents textes officiels prescrivent, pour favoriser la réussite de l'inclusion des élèves et étudiants en situation de handicap, aux différents acteurs différentes formes de travail collaboratif (travail en partenariat, travail en équipe, etc.) il semble que dans les faits les pratiques professionnelles visant l'inclusion, restent pour l'essentiel des pratiques individuels ou qui engagent quelques acteurs. Même si l'on trouve dans les projets d'école ou d'établissement des références à l'inclusion, des observations menées sur différents terrains mettent en évidence qu'entre les déclarations de principes, l'intégration dans les projets des principes généraux de l'inclusion et les pratiques effectives des acteurs la distance est importante. Un des défis consiste donc à placer l'inclusion de tous les élèves au cœur des projets d'école, d'établissement et de travailler à la mobilisation de l'ensemble des acteurs pour une mise en œuvre effective de cette politique dans les pratiques professionnelles.

CONCLUSION

Comme en témoignent les statistiques régulièrement publiées par les ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, la France a réussi la scolarisation des enfants et des étudiants en situation de handicap en milieux ordinaires. Les « bons » chiffres sont en quelque sorte la

preuve de l'action ministérielle et de son efficacité. Dans ce sens on peut dire que les élèves et les étudiants en situation de handicap sont dans l'École et l'Université. Pour autant, au-delà de cette satisfaction quantitative, les constats d'une réussite encore limitée appellent à vision plus nuancée des effets de cette politique menée depuis près de quinze ans.

Une nouvelle étape reste donc à franchir pour assurer la réussite scolaire et universitaire des élèves et étudiants en situation de handicap. À l'approche quantitative, il est nécessaire de substituer une approche qualitative qui place au cœur des réflexions et des décisions politiques la question des apprentissages de ces élèves et étudiants. Autrement dit la question des parcours d'apprentissage pour une réussite effective à l'École et dans l'enseignement supérieur apparaît comme un enjeu pour les années à venir.

Faire un pas de plus en faveur de l'inclusion, impose de réduire l'écart entre le discours officiel relatif à l'inclusion scolaire, les moyens effectivement mis en œuvre et les difficultés qu'éprouvent les professionnels pour tendre vers une école inclusive. C'est aussi prendre en compte la complexité des processus en jeu pour poursuivre vers une école inclusive. Dans ces perspectives, la formation initiale et continue des acteurs une dimension centrale. On oublie trop souvent que ce sont d'abord et avant tout les acteurs, dans leur travail quotidien qui *in fine* mettent en œuvre les politiques éducatives et font leur succès ou leur échec.

RÉFÉRENCES

Berzin Christine

2007 « La scolarisation des élèves en situation de handicap au collège : le point de vue des enseignants », dans *Carrefours de l'éducation*, vol. 2, n°24, pp. 2-19.

Calin, Daniel

2006 « Au plus près des besoins de l'enfant : la scolarisation des enfants handicapés », dans *Psychologie, éducation & enseignement spécialisé*. En ligne : dcalin.fr/cerpe/cerpe39.html.

Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO)

2016 *Quelle école pour les élèves en situation de handicap ?* Dossier de synthèse. En ligne : <http://www.cnesco.fr/fr/dossier-handicap/>

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)

2017 *Repères & références statistiques*. Ministère de l'Éducation nationale ; Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation : Paris.

Ébersold, Serge

2015 « Inclusif. Vous avez dit inclusif ? L'exemple du handicap », dans *Vie Sociale*, vol.3, n° 11, pp. 57-70.

Ebersold, Serge et Cabral Leonardo Santos Amancio

2016 « Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement », dans *Éducation et francophonie*, n°441, pp. 134-153.

Garnier, Bruno

2010 *Figures de l'égalité. Deux siècles de rhétoriques politiques en éducation (1750-1950)*, Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant.

Lessard Claude, Desjardins Pierre-David, Schwimmer Marina et Anne Abdoulaye

2008 « Les politiques et les pratiques en éducation : un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine », dans *Carrefours de l'éducation*, vol. 1, n°25, pp. 155-194.

LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN AMÉRICA LATINA

Ana Pereyra

RESUMEN: En el ejercicio de la mediación docente en vistas a la formación de las generaciones futuras, la idea de inclusión constituye un núcleo central. Los modelos pedagógicos de la formación docente han estado organizados en torno al concepto de inclusión y, en sus cambios de sentido, los aportes de las Humanidades y de las distintas disciplinas que conforman las ciencias de la educación tuvieron particular relevancia. El propósito de esta presentación es revisar esos cambios de sentido a los efectos de interrogarse por la vigencia de la idea de inclusión y de analizar los cambios que su realización requeriría a nivel de la formación docente y, en consecuencia de la organización escolar y de su cultura evaluativa.

Tomando como punto de partida el planteo de Flavia Terigi en su texto «Lo mismo no es lo común» (2008), se recorren tres momentos de los sistemas formadores latinoamericanos caracterizados por los siguientes sentidos de la inclusión: *Todos en la escuela*, *Todos aprendiendo lo mismo*, *Todos aprendiendo lo común*. En cada uno de estos momentos se identifican los principios fundantes de la igualdad educativa, las políticas educativas a las que dio lugar, los principales debates ligados al desarrollo de las Humanidades y las Ciencias Sociales y sus implicancias en las transformaciones de los modelos pedagógicos de la formación docente.

El recorrido se hace poniendo el foco al mismo tiempo en el ejercicio profesional docente y en los aportes de las teorías críticas relativos a la distancia

entre las metas de los sistemas formadores y los logros efectivamente alcanzados. Se identifica por lo tanto un pasaje de *la indiferencia a las diferencias* como criterio organizador del desempeño docente en el primer sentido de la inclusión educativa (*Todos en la escuela*), a prácticas de enseñanza organizadas en torno a los conceptos de *individualización y diferenciación pedagógica* que conducen a resignar la meta de igualdad de logros de aprendizajes (*Todos aprendiendo lo mismo*) en favor de la transmisión de lo común y de los aprendizajes considerando la trayectoria de cada estudiante.

A los efectos de pensar un modelo pedagógico de la formación apropiado a la era de la conectividad digital, se propone la articulación entre *transmitir y aprender* (Blais, Gauchet y Ottavi, 2014) a partir de la reconceptualización de lo común desde una perspectiva dinámica e histórica que dé lugar a un nosotros genuino, superando las formalidades abstractas del concepto de ciudadanía y la redefinición de las competencias desde una perspectiva procesual que las ligue al desarrollo personal y cognitivo, en lugar de concebirlas como atributos cuantificables y medibles de los sujetos a partir de dispositivos evaluativos del desempeño.

Se propone, por último, inscribir la formación en un trabajo cooperativo entre formadores y docentes en formación en torno al análisis conjunto de los dilemas profesionales –a partir de registros de investigación de huellas de la actividad– que enfrentan los docentes. Se asume como

desafío de primer orden de las instituciones universitarias de formación docente la construcción de condiciones institucionales para la reflexividad docente sobre su propia actividad. Se sostiene como conclusión que, de cara al aumento de las desigualdades, es necesario un cambio de dirección en la formación de los docentes. Vale decir, se sostiene la necesidad de pasar desde un modelo pedagógico de la formación de los docentes en la homogeneidad y en la convicción de que esta constituye una condición para su eficacia laboral a la formación de los docentes en la heterogeneidad, en la diferenciación pedagógica y en el reconocimiento transformativo de las diferencias, ya que es a partir de esta marca formativa que se asume podríamos dar lugar al acople virtuoso entre transmisión del patrimonio cultural y los aprendizajes.

INTRODUCCIÓN

En el ejercicio de la mediación docente en vistas a la formación de las generaciones futuras, la idea de inclusión constituye un núcleo central. Los modelos pedagógicos de la formación docente han estado organizados en torno al concepto de inclusión y, en sus cambios de sentido, los aportes de las Humanidades y de las distintas disciplinas que conforman las ciencias de la educación tuvieron particular relevancia. El propósito de esta presentación es revisar esos cambios de sentido a los efectos de interrogarse por la vigencia de la idea de inclusión y analizar los cambios que su realización requeriría a nivel de la formación docente y, en consecuencia, de la organización escolar y de su cultura evaluativa.

La presentación está organizada en dos partes. En la primera, se retoman los tres sentidos del concepto de inclusión que la pedagoga argentina Flavia Terigi postula en su texto «Lo mismo no es lo común» (Terigi, 2008). El avance en la caracterización de esos tres momentos se realiza a través de la identificación de: 1) los principios sobre los que se organizó el sistema formador; 2) su regulación a través de algunas políticas educativas; 3) el modelo pedagógico de la formación docente, y 4) los debates académicos a los que dio lugar y su incidencia en la transformación de los modelos pedagógicos de la formación.

La última parte del texto gira en torno a la pregunta: ¿hay un modelo pedagógico de la formación docente apropiado a la era de la conectividad digital en vistas a la construcción de una sociedad inclusiva, o estamos condenados a perecer ante la preeminencia del consumo en tanto eje organizador de las subjetividades y las identidades y ante la aceptación resignada y socialmente condicionada de la posición en la jerarquía de usuarios de las tecnologías digitales?

1. LOS TRES SENTIDOS DEL CONCEPTO DE INCLUSIÓN

La pedagoga argentina Flavia Terigi señala tres significados que el concepto de inclusión ha tenido en América Latina (Terigi, 2008).

1.1. Todos en la escuela

El primero, en la constitución de los sistemas educativos nacionales, es el del acceso material a las instituciones educativas. La idea organizadora de este primer sentido es la de *Todos en la escuela*, que todos puedan acceder a la escuela. Se trata del cambio que en materia educativa se alcanza tras las revoluciones burguesas europeas y las guerras por la independencia latinoamericana: la educación deja de ser concebida como un privilegio de los sectores poderosos y de resolverse en forma privada a través de la selección familiar de instructores apropiados. El modelo escolar que resultará vencedor entre otros posibles es el de la escuela graduada con clases homogéneas de edad.

¿Quiénes son todos? En la constitución de los sistemas educativos latinoamericanos: la población criolla, los migrantes –en ese momento recientes– de la periferia europea y, en último término, los descendientes/sobrevivientes de las poblaciones nativas que preservaron más las formas tradicionales de vida y las lenguas originarias.

El español se impuso como lengua oficial en los países iberoamericanos y el aula graduada «adecuada» a la vida urbana se impuso también y se llevó al ámbito rural como modelo institucional orientado a promover

la conformación de la ciudadanía política. *Todos en la escuela* significó, a la vez, en la misma escuela, en las escuelas de aulas graduadas cuyo formato se expandió mundialmente a partir de mediados del XIX.

En términos de política educativa se destacan las leyes de obligatoriedad escolar, la gratuidad y la expansión continua de la red de escuelas.

Tedesco consideraba al normalismo como uno de los organizadores conceptuales de su trayectoria. De hecho, en un discurso ante la Academia Nacional de Educación del año 2004, se identifica con las palabras de Berta Braslavsky respecto a esa tradición quien sostenía:

Del normalismo aprendí no solo los contenidos de la didáctica y la pedagogía dominantes en ese período, sino los valores más profundos de las escuelas normalistas: el esfuerzo como base para superar las dificultades, la austeridad tanto en el comportamiento privado como público, la responsabilidad frente a los resultados de las acciones, el respeto a la diversidad de ideas políticas, valores religiosos o pautas culturales, junto con un fuerte sentido nacional como base del proceso de integración y cohesión de las distintas corrientes migratorias que integraban nuestra población (citado en Pulfer, 2017).

Desde este primer significado, los supuestos respecto a la inclusión son:

- 1) La igualdad en las oportunidades de acceso a escuelas homogéneas garantiza la inclusión (en la sociedad nacional de un país capitalista periférico).
- 2) Existen desigualdades naturales de talento. La creencia de sentido común en las desigualdades naturales de talento es un pilar de este modelo formativo.¹
- 3) La trayectoria escolar depende del mérito y no de la condición social de origen.

1. Es importante recordar que este supuesto es también del que parte Émile Durkheim en la *Educación moral*, que compila las tesis compartidas por él con los maestros que asistían a sus cursos en Burdeos (1887-1902) y en la Soborna (1902-1917) y que, por tratarse de discursos orales a ser leídos a futuros docentes, tienen un fuerte carácter normativo.

Con la universalización de la escolarización primaria y la diversificación de las modalidades de la secundaria para contener a los sectores medios y abrir el acceso a los sectores populares, se va constituyendo una expectativa de movilidad social ascendente a través de la educación. Hacia mediados del siglo XX, el quíenes se expande en algunos países de América Latina como la Argentina, por la relevancia que comienza a adquirir la migración latinoamericana.

1.2. Todos aprendiendo lo mismo

La constatación del condicionamiento socioeconómico de los aprendizajes, la explicación sociológica en torno al reproductivismo dio lugar a un segundo sentido de la inclusión: el de *Todos aprendiendo lo mismo*.

Lo que Bourdieu enfatiza, ya a fines de los años sesenta, es que hay disposiciones exteriores a las disciplinas escolares que condicionan el aprendizaje, sin ser producto de él. Los *habitus* constituyen esos prerrequisitos que la escuela no enseña de modo explícito, pero son exigidos por las prácticas escolares y se constituyen de modo muy diferente según la posición social de origen de los estudiantes (Bourdieu, 1991).

¿De qué principios fundantes de igualdad de la escuela se distancia esta explicación? De aquel que traza una equivalencia entre méritos y resultados una vez establecida la igualdad de acceso, es decir, una vez que la educación deja de ser pensada como un privilegio hereditario de los poderosos y pasa a concebirse como un derecho/deber constitucional. También esta explicación horada las bases de una concepción «naturalista» de las desigualdades al inscribir en la socialización primaria y secundaria, en condiciones y contextos sociales específicos, la producción de *habitus* y de subjetividades.

La crítica apunta a señalar que la escuela requiere capacidades de aprender que no han sido incorporadas por los sectores más pobres. La correspondencia en los *habitus* entre docentes y niños provenientes de posiciones sociales favorecidas opera en que los docentes no se ocupen del desarrollo de esas capacidades por parte de los niños que están en la base de la pirámide social. La tesis pone en evidencia que la supuesta

indiferencia a las diferencias para promover la homogeneidad opera, en rigor, como reproductora de la desigualdad.

La explicación de la sociología crítica se sustenta en los conceptos de *habitus* y de capital cultural de los docentes, es decir, en su ejercicio de la mediación; sin embargo, la recepción apuntó a la institución escolar en su conjunto. Es decir, la recepción local de la crítica no logró reconocer qué de la tradición del normalismo ameritaba conservarse y cuál era el sentido de la transformación buscada.

El contexto en el que se formuló la tesis reproductivista es relevante. Se trata del principio del fin del Estado benefactor o de los gobiernos populares que cimentaron el lazo social en torno a un proyecto colectivo de desarrollo y a través de un conjunto de dispositivos institucionales que implicaban a la nación como una clase homogénea de riesgos. El cambio del carácter social del Estado significó: 1) un pasaje a modos de gestión individual de los riesgos de la existencia, y 2) una modificación en el modo de construcción del lazo social en las instituciones. Vale decir, un cambio decisivo en el carácter del proyecto colectivo (en la concepción de lo común) en el que la competencia se impone sobre la solidaridad o la cooperación y se torna predominante una lógica de la acción orientada al acceso a niveles diferentes de consumo.

En términos educativos, este cambio se tradujo en un viraje respecto a la valoración de la mezcla social en las escuelas públicas y un pasaje a un comportamiento que pone en la mira la diferenciación social. Para decirlo en otros términos, de acuerdo a su posición en la estructura social, las familias buscan la diferenciación a partir de múltiples estrategias de las cuales la educación es una de las más relevantes. Apuntan con esta lógica a que sus hijos asistan a aquellas escuelas que les permitan mantener o incrementar su posición en la estructura social.

El planteo reproductivista da lugar a la formulación de dos problemas:

- 1) ¿Las escuelas son efectivamente homogéneas?
- 2) ¿Cómo desarrollar la capacidad de aprender de todos los estudiantes más allá de «los herederos»?

El segundo sentido de la inclusión se concreta en este contexto. Se trata de que *todos aprendan lo mismo*, la inclusión es concebida en términos

de aprendizajes, de proponer como horizonte de la inclusión la igualdad de resultados educativos y la ruptura del condicionamiento social de los resultados.

La discusión en la década de 1980 en América Latina se extiende y generaliza en torno al fracaso escolar que, como afirma Charlot, es un objeto de investigación inencontrable ya que requeriría estudiar, por ejemplo, la diversidad de modos en que las madres de los sectores populares les hablan a sus hijos pequeños (Charlot, 2005).

En términos de políticas educativas, las políticas compensatorias sostuvieron la tesis de que para que todos aprendan lo mismo las oportunidades debían ser diferentes. No solo desde el punto de vista material, de las condiciones y la provisión de recursos en las escuelas, sino también desde el punto de vista pedagógico didáctico. Esto no significa que efectivamente se hayan revertido las brechas materiales entre las escuelas ni que se haya alcanzado una modificación sustancial de las prácticas de enseñanza.

Las políticas compensatorias de índole material apuntaron a una oferta equitativa en calidad y no solo a garantizar que todos tengan las mismas oportunidades de acceder a las escuelas. El supuesto fue que: a iguales condiciones materiales de las escuelas y laborales de los docentes, independientemente del contexto social en el que estuvieran localizadas, igual acceso al saber de los estudiantes.

El crecimiento de la pobreza, la desigualdad, la desocupación y la exclusión durante la década de 1990 en América Latina se produce al mismo tiempo que la educación prolongaba la tendencia al aumento de las tasas de escolarización (primer sentido de la inclusión) en todos los niveles. Mientras la exclusión del mercado laboral implicó la pérdida de todos los beneficios ligados al empleo formal, la red escolar operó como un ámbito de contención y absorbió funciones (comedores escolares que albergaron a familias, recreación fuera del horario escolar, etc.) que excedían la enseñanza.

Otro debate destacable de fines de la década de 1990 e inicios de los años 2000 es el que se produce en torno al concepto de *educabilidad*. Se trató de un debate centrado en la relación entre educación y equidad en el que se opusieron fundamentalmente dos posiciones:

- 1) *La del Banco Mundial*: la educación es concebida como condición indispensable para el logro de una sociedad más equitativa ya que es la educación la que condiciona el acceso al mercado de trabajo y es a través de ella que se hace posible la participación y el ejercicio de la ciudadanía.
- 2) *La sociología crítica*: la equidad es una condición indispensable para la educación. Es necesario un mínimo de equidad e integración social para poder educar. El concepto de educabilidad apunta precisamente a identificar cuáles son las condiciones sociales mínimas que permiten que los niños y adolescentes cuenten con los recursos, predisposiciones y representaciones para que el proceso educativo pueda ocurrir. La idea central es que todo niño nace potencialmente educable, pero el contexto social opera, en muchos casos, como obstáculo que impide el desarrollo de esta potencialidad (Tedesco y López, 2002).

En términos de políticas educativas ligadas a la compensación material es necesario mencionar las políticas de transferencia condicionada de ingresos como la Asignación Universal por Hijo (AUH) en el caso argentino, la Bolsa Escola en Brasil, etc. Se trata de políticas o de programas que se vienen llevando a cabo bajo distintos nombres en América Latina y que se proponen equiparar los beneficios sociales de los trabajadores del sector informal o los desocupados con los de los asalariados. El condicionamiento de esta transferencia de ingresos a las familias o a los jefes de familia es la asistencia escolar por parte de hijos, menores en edad escolar o jóvenes que no hayan finalizado la escolarización obligatoria. También hay condicionamientos referidos a la salud, como tener al día el régimen de vacunación, etcétera.

En este sentido, son esfuerzos indispensables en el contexto latinoamericano que vienen aportando un proceso de articulación creciente entre agencias estatales «blandas» como las de desarrollo social, salud y educación. Sin embargo, las investigaciones muestran que no hay desde el diseño de esta política un eje centrado en la cuestión pedagógica orientada a la reinserción escolar de la población beneficiaria de estas asignaciones. Como si no se tuviera en cuenta que fue la escuela la que los excluyó. Es por esto que, aun siendo indispensables, las transferencias condicio-

nadas de ingreso resultan cada vez más insuficientes desde el segundo sentido de la inclusión considerado aquí: lograr que todos aprendan lo mismo (ver Feijoó y Corbetta, 2015).

Las políticas compensatorias de carácter pedagógico didáctico se organizaron en torno a los conceptos de individualización y diferenciación. Frente a la indiferencia a las diferencias, la individualización refiere al conocimiento por parte de la escuela de la historia personal, del origen social de los alumnos en tanto factores decisivos de la relación de cada alumno con el saber.

La diferenciación pedagógica, por su lado, parte del supuesto de que para lograr que todos aprendan lo mismo es necesario hacer cosas diferentes. Esto plantea el problema del nivel de la diferenciación:

- 1) ¿La modificación es a nivel del formato escolar y de la estructura curricular de la escuela común y de la modalidad rural?
- 2) ¿Es a nivel de las situaciones y las modalidades de enseñanza?
- 3) ¿Es a nivel de los contenidos y los objetivos? En este último caso, ¿es sostenible que todos aprendan lo mismo?

Los debates en torno a la diferenciación pedagógica llevaron en términos de reformas o de políticas educativas a:

- Cambios en la organización académica, fundamentalmente en el nivel secundario, que derivaron en la diferenciación del ciclo básico y el orientado.
- Cambios curriculares que buscaron establecer los irrenunciables, el piso común a lograr por todos los estudiantes; por ejemplo, en los diseños curriculares de nivel secundario los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) se definen como:

[...] saberes indispensables, se trata de modos de pensar o actuar fundamentales en términos de igualdad y equidad; saberes clave, refieren a los problemas, temas, preguntas principales de las áreas o disciplinas y a sus formas distintivas de descubrimiento/razonamiento/expresión, con validez y aplicabilidad general; saberes relevantes para comprender y situarse ante los problemas contemporáneos y

saberes condicionantes que permiten la adquisición de otros aprendizajes (Ministerio de Educación de la Nación, 2016).

Paradójicamente, a la vez que se propone la diferenciación en los diseños curriculares, la tendencia principal en términos del modelo pedagógico de la formación docente apunta al aplicacionismo en las capacitaciones que orientaron la formación continua. Es el momento de expansión del modelo pedagógico técnico academicista. La enseñanza de las disciplinas escolares se realiza siguiendo secuencias y guías elaboradas por especialistas curriculares y vehiculizadas por distintos libros de textos u otros recursos que son aplicadas técnicamente por los docentes al conjunto de alumnos que integran una clase.

La diferenciación pedagógica dio lugar también a una nueva generación de políticas educativas orientada que responde al problema de la baja tasa de egreso de la escuela secundaria de la modalidad común: el enorme desgranamiento de la matrícula entre los 15 y los 17 años y el bajo nivel de egreso a término de la modalidad común del nivel secundario, que ya es obligatorio en casi todos los países de América Latina. En el caso argentino, el Plan FinEs 2 es un exponente de estas políticas educativas. De acuerdo a las investigaciones evaluativas que se vienen llevando a cabo, podemos mencionar como peculiaridades de este plan:

- 1) El corrimiento de la modalidad común y la inscripción del plan en la modalidad de jóvenes y adultos.
- 2) La adaptación y la consideración en la currícula de aquello que los adultos aprendieron fuera de la educación formal.
- 3) La articulación entre el Ministerio de Educación y organizaciones sociales (sindicatos, cooperativas, bibliotecas populares, etc.) en cuyas sedes ocurre la formación. Estas sedes se ubican en barrios en los que no llega la escuela estatal.
- 4) Los tiempos en que se cursa son mucho menores que en la educación común: tres días a la semana.
- 5) Los docentes del plan provienen en su mayoría de la educación común y manifiestan la necesidad de ser formados en la educación de jóvenes y adultos.

- 6) El Plan FinEs 2 se sostiene casi sin recursos didácticos. La mayoría de los recursos didácticos se comparte entre profesores y alumnos vía el WhatsApp de los teléfonos celulares (véase Feijoó, 2018).

1.3. Todos aprendiendo lo común

El debate en torno a la diferenciación pedagógica, las reformas curriculares orientadas al establecimiento de núcleos prioritarios, la emergencia de nuevas formas de escolarización secundaria que favorecen la terminalidad, conducen a este tercer significado de la inclusión: *Todos aprendiendo lo común*.

La inclusión, ¿supone resignar la igualdad de aprendizajes y de logros educativos? Nuestra hipótesis es que sí. No así la mejora en los aprendizajes de cada estudiante considerando su punto de partida, la ampliación de su capacidad de pensamiento y acción tomando en cuenta su condición de partida, sus tiempos, su contexto. Sin duda, las implicancias de esta perspectiva son importantes tanto en la concepción de la calidad educativa como en su medición ya que los operativos nacionales e internacionales de evaluación de la calidad se circunscriben a la población escolarizada, son estandarizados y sincrónicos en lugar de longitudinales.

¿Qué es lo común entonces? Podemos empezar con una negación: lo mismo no es lo común. ¿Por qué lo mismo no es lo común? El problema deviene de la concepción de lo común desde una parcialidad que resulta excluyente de grupos sociales constitutivos de la comunidad histórica.

El debate en torno a la diversidad refiere al problema de la articulación entre la unidad política de la comunidad histórica y el reconocimiento de su pluralidad etnocultural. Se plantea una tensión entre la solidaridad que tiende a delinear límites, precisamente los límites que conforman la inclusión, y la diversidad que tiende a cruzar estos límites.

El concepto moderno de ciudadanía apunta a resolver la tensión entre solidaridad y diversidad a partir de una abstracción de las diferencias –la mencionada indiferencia a las diferencias– y de una igualación legal (el famoso principio de «todos somos iguales ante la ley» aunque la administración de Justicia dé cada vez menos cuenta de ello). En este sentido,

es importante destacar que la ciudadanía no es un concepto étnico, de sangre o territorial, sino una idea política abstracta que concierne a la igualdad legal, de derechos y obligaciones sociales y políticas para quienes habitan en un espacio nacional. A la vez, no es solo una idea abstracta, para la mayoría de nosotros es algo que no elegimos y que deviene de la historia, las experiencias y los sufrimientos compartidos. Ambos aspectos de la ciudadanía implican la noción de mutua obligación o de obligación recíproca. Las políticas inclusivas se orientan en favor de la solidaridad, enfatizan lo común, pero requieren de una mediación que trabaje, que se haga cargo de las diferencias, que las reconozca para traspasar los límites que el concepto de diversidad impone.

En materia educativa, el desafío que plantea para la educación inclusiva el debate en torno a la diversidad consiste, concretamente en los países latinoamericanos, en que los descendientes de las poblaciones nativas, los negros, los inmigrantes, las poblaciones desplazadas por las guerras con el narcotráfico formen parte del nosotros, aun cuando sostengan una perspectiva diferente sobre su formación y aun cuando el Estado tenga que formar docentes en las lenguas nativas presentes y vivas en el territorio. En la medida en que esta incorporación al nosotros no ocurre, se producen formas subalternas, subordinadas o intermitentes de inclusión.

2. LA FORMACIÓN DOCENTE PARA UNA SOCIEDAD INCLUSIVA

¿Hay un modelo pedagógico de la formación docente capaz de contribuir a la construcción de sociedades inclusivas y revertir la tendencia al aumento de la desigualdad y la exclusión? A modo de conclusión, podríamos proponer que los desafíos del modelo pedagógico de la formación docente en este clima de época refieren a la posibilidad de articular en el proceso de enseñanza la transmisión con la prioridad del aprender (Blais, Gauthier y Ottavi, 2014).

Recopilando lo dicho hasta aquí y de manera muy esquemática, se puede historizar el pensamiento pedagógico como el pasaje de un modelo centrado en la transmisión a uno centrado en el aprendizaje. En efecto,

la necesidad de las sociedades humanas de que las generaciones nuevas preserven los componentes estabilizadores de la cultura puso en primer plano la *transmisión* de lo común: la inscripción activa en un «nosotros» o la homogeneización desde las sociedades tradicionales.

La disolución en los años setenta de visiones holísticas de la sociedad y su reemplazo por visiones conflictualistas dio lugar a un individualismo metodológico centrado, en el plano pedagógico, en las actividades de aprendizaje del alumno. El aprendizaje deja de concebirse exclusivamente como aprehensión en sentido psicológico: captar las cosas sin afirmar ni negar o mera repetición de las formas y sus contenidos. En términos pedagógicos, el aprendizaje referencia esta posibilidad de consolidación, pero también la de comprender, descubrir y transformar. No obstante, desde este enfoque, el Estado y la subjetivación ciudadana pierden relevancia en favor de las estrategias de los actores para su desempeño y su posicionamiento en el mercado laboral de la denominada «sociedad del conocimiento». Las carencias, particularmente en el plano de la ciudadanía, del enfoque por competencias centrado en el *aprender* condujeron a un redescubrimiento de la *transmisión* como componente indispensable del pensamiento pedagógico.

La necesaria articulación entre *transmitir* y *aprender* requiere, por un lado, reconceptualizar lo común desde una perspectiva dinámica e histórica y, por otro, concebir las competencias no como atributos cuantificables y medibles de los sujetos sino como procesos ligados al desarrollo personal y cognitivo. La *pedagogía* puede concebirse como el estudio y el pensamiento sobre los modos de potenciar y complejizar tanto los procesos de la transmisión como los de aprendizaje. Vale decir, de la disciplina que se ocupa de la subjetivación en su doble carácter: en tanto sujetos conscientes y críticos, pero también en cuanto sujetos sabios y competentes.

La transmisión cultural de una generación a la siguiente ejercida en instituciones formadoras públicas y mediadas por un cuerpo de docentes concebidos como funcionarios públicos que apuntan a la formación ciudadana requiere entender al currículo como una síntesis político-técnica de visiones distintas, que toma en cuenta la diversidad de las sociedades nacionales pero que promueve un universalismo genuinamente incluyente de credos, afiliaciones e intereses distintos.

En la actividad docente, la transmisión requiere del pasaje desde una perspectiva del respeto a la diversidad concebida como la primacía de las diferencias identitarias que se transforma en un método de gestión de las desigualdades (la indiferencia a las diferencias que opera en la reproducción) a una perspectiva del reconocimiento transformativo (Fraser y Honneth, 2006) de esas diferencias. El reconocimiento transformativo resulta inherente al proceso constitutivo de un nosotros y favorece las afinidades (el lazo social) en lugar de concebirlas como un obstáculo.

Esta perspectiva acentúa el componente conflictual de la actividad docente, y se distancia por lo tanto de una lectura banal del enfoque intercultural que se ampara en el respeto, el consenso y la armonía, pero impide pensar la actividad conjunta en su duración al asumir como rasgos culturales los silencios y la pasividad (Antier, 2011).

La indiferencia a las diferencias en clases conformadas por alumnos de la misma edad condujo a un incremento de las desigualdades y a la fragmentación social del sistema formador. En cambio, el reconocimiento transformativo de las diferencias apuntaría, por su parte, a la conformación procesual de lo común: la inclusión genuina y en condición igualitaria en la comunidad histórica y a la promoción de los aprendizajes inscriptos en trayectorias individuales de los estudiantes, pero alcanzados a través de la coactividad entre docentes y estudiantes pertenecientes o no a la misma clase etaria.

Las investigaciones cuyo objeto es el análisis de la actividad docente situada con vistas a la formación y que se interrogan por la potencialidad de distintos dispositivos para la promoción de la reflexividad docente aportan en este punto un conocimiento sustancial: las conceptualizaciones que organizan la actividad situada de los docentes acerca de las dificultades de aprendizaje de estudiantes singulares ante determinadas situaciones de enseñanza. Desde estos enfoques que sostienen el trabajo cooperativo entre formadores investigadores y docentes en formación, las intervenciones orientadas a la formación se sostienen en un marco de trabajo colaborativo en torno al coanálisis *a posteriori* de la actividad realizada. Se trata de establecer un diálogo entre el formador y el docente, a partir de las huellas de la actividad registradas en el curso de la inves-

tigación, y orientado a una colaboración en diferido de la actividad desplegada por el docente.

El aporte más importante de la investigación al problema de la escisión de la teoría y la práctica en la formación inicial y en la continua es que sin análisis de la actividad por parte de los formadores de docentes y sin conocer las conceptualizaciones que organizan dicha actividad, esto es, la perspectiva de los docentes que llevan adelante la actividad (cómo y por qué hacen lo que hacen), difícilmente se puedan construir condiciones institucionales favorables para la reflexividad, es decir, para promover el aprendizaje sobre la propia actividad y, eventualmente, el desarrollo profesional. La reflexividad es entendida aquí como la toma de conciencia o la conceptualización del esquema (estructura conceptual) que está organizando la actividad. Hace falta destacar que aquí la reflexividad sobre la propia actividad es concebida como un proceso colectivo (no individual, a la manera de Schön), y la construcción de condiciones que hagan posible la reflexividad de los docentes sobre las situaciones profesionales que enfrentan, tanto en su dimensión epistémica como pragmática y relacional, es una responsabilidad de los formadores y de las instituciones formadoras.

Es necesario diseñar dispositivos de formación apropiados para estas necesidades de formación. El trabajo cooperativo entre investigadores y docentes en torno a estas situaciones y a los dilemas profesionales que allí se despliegan es una condición institucional a construir, indispensable en la formación docente inicial y continua para dar respuesta al problema de la inclusión entendida como la formación en lo común orientada al éxito en la trayectoria de todos los estudiantes.

En la medida en que el horizonte de la inclusión es el desarrollo personal y cognitivo, la transmisión es inescindible del aprender. De lo que se trata es de lograr un equilibrio en la actividad docente entre el carácter conflictivo inherente al desarrollo de una coactividad extendida en el tiempo como la escolar y el carácter frágil de la formación humana.

En esta tensión, resulta preeminente lo vincular y la construcción del lazo social que tiene como marco la comunidad histórico política de referencia, sin que ello suponga abandonar el objetivo del dominio por parte de todos los estudiantes de los saberes disciplinares considerados básicos y prioritarios.

¿Por qué dar prioridad a la construcción del lazo social?

Como dice Pierre Pastré, referente de la didáctica profesional, «el desarrollo en los humanos es algo frágil: una cosa mínima, un fracaso momentáneo, un señalamiento desubicado pueden detenerlo durante un tiempo difícil de detectar...» (Pastré, 2007: 91).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, S.
2017 «El ritmo supraindividual de una legalidad. Un aporte al problema de la formación de agentes estatales en la Argentina», en Abad, S. y Amador, E., (comps.), *El fantasma en la máquina. Sobre la formación de los agentes estatales*, Hydra, Buenos Aires.
- Antier, E.
2011 «Formation a l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture: constats et perspectives», en *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de specialite*, vol. XXX, n° 3.
- Blais, M.C.; Gauchet, M. y Ottavi, D.
2014 *Transmettre, apprendre*, Stock, París.
- Bourdieu, P.
1991 *El sentido práctico*, Taurus, Madrid.
- Castorina, J.A.
2014 «Condiciones institucionales y gestión académica de la investigación en la universidad pública», en *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, n° 44.
- Charlot, B.
2005 *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*, Trilce, Montevideo.
- Durkheim, É.
1997 *La educación moral*, Losada, 2ª ed., Buenos Aires.
- Feijoó, M. del C. (dir.)
2018 *Investigación evaluativa del Plan FinEs 2*, Secretaría de Evaluación del Ministerio de Educación de la Nación/UNIPE. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_fines_web_o.pdf>.
- Feijoó, M. del C. y Corbetta, S.
2015 «La institución escolar y la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH)», en Secretaría de Investigación, *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*, Gonnet, UNIPE: Editorial Universitaria.
- Fraser, N. y Honneth, A.
2006 *¿Redistribución o reconocimiento?*, Morata, Madrid.
- Ministerio de Educación de la Nación
2016 *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Disponible en: <<http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD11/contenidos/index.html>>
- Pastré, P.
2007 «Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante», en *Recherche et Formation*, n° 56, pp. 81-93 [Traducido al español por Elizabeth Muñoz de Corrales].
2011 *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, PUF, París.
- Pulfer, D.
2017 «Juan Carlos Tedesco (1944-2017) –In memoriam–», en *Anuario de Historia de la Educación*, SAHE, vol. 18, n° 1, pp. 4-24.
- Tedesco, J.C. y López, N.
2002 *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*, IPE-Unesco, Buenos Aires.

Terigi, F.

2008 «Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único. El aula estándar y tres esfuerzos análogos por instituir lo común», en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*, Del Estante, Buenos Aires.

Sobre los autores

SEBASTIÁN ABAD es licenciado en Filosofía. Director del Departamento de Humanidades y Arte de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Publica, traduce y edita textos de filosofía política. sebastian.abad@unipe.edu.ar

CLAUDIA MARCELA ABERBUJ es doctoranda en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (Universidad de San Andrés) y profesora de Enseñanza Primaria (Escuela Normal Superior N° 1). Es docente-investigadora de la Universidad Nacional de San Martín (Unsam), donde dirige el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza. Ha sido becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Ha producido y publicado investigaciones sobre pedagogía universitaria, historia de la política educativa y articulación entre investigación y política pública en educación. caberbuj@gmail.com

OKTAY CEM ADIGÜZEL, docteur en Sciences de l'Éducation (2004-Ecole Normale Supérieure de Cachan), est professeur à l'Université Anadolu en Turquie où il a assumé différentes fonctions: vice-président du Département des Sciences de l'Éducation; vice-président de l'Institut des Sciences de l'Éducation. Il est actuellement Président du Programme

de Développement de Curriculum à la Faculté d'Éducation. Ses publications : 1 livre, 9 chapitres dans des ouvrages collectifs, 40 articles dans des revues nationales et internationales, 54 communications orales et 15 projets de recherche. Université Anadolu, Faculté d'Éducation Eskişehir/Turquie. ocadiguzel@gmail.com

MARINA ANDRÉS es profesora de Matemática recibida en el Instituto de Enseñanza Secundaria N° 1 Alicia Moreau de Justo. Fue profesora en la Escuela Normal N° 1 de la Ciudad de Buenos Aires. Es integrante del «Grupo de los Lunes» desde sus inicios, espacio de debate sobre la enseñanza de la matemática que ha producido varios documentos para docentes, entre otros: «Matemática. Función cuadrática, parábola y ecuación de segundo grado», «Introducción al trabajo con polinomios y funciones polinómicas», «Incorporación del Geogebra al trabajo en el aula».

MARCELO ANTONELLI es doctor en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Paris 8. Trabaja como investigador asistente en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y como profesor adjunto regular en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Su área de investigación es la filosofía francesa de la segunda mitad del siglo XX, en particular la obra de Gilles Deleuze, la biopolíti-

ca y los nuevos realismos en la filosofía continental. Sobre estos temas ha dado conferencias y presentado comunicaciones en diversos eventos académicos; ha publicado capítulos de libros y artículos en revistas especializadas del ámbito nacional y del extranjero. antonelli.ms@gmail.com

ANDERSON ARAÚJO-OLIVEIRA es Ph.D. en Educación por la Université de Sherbrooke (Quebec, Canadá). Profesor-investigador en el Departamento de Didáctica de la Université du Québec à Montréal (UQAM) y director del Equipo de investigación y de análisis de las prácticas profesionales (*Équipe de recherche et d'analyse des pratiques professionnelles-Erapp*). Sus trabajos de investigación tratan principalmente de la intervención educativa en ciencias humanas y sociales, de la formación en áreas de práctica y del análisis de las prácticas de los docentes y futuros docentes. araujo-oliveira.anderson@uqam.ca

PILAR ARCIDIÁCONO es licenciada en Ciencia Política, magíster en Políticas Sociales y doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), investigadora permanente del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio L. Gioja (Facultad de Derecho-UBA) e investigadora del Grupo de Trabajo Interdisciplinario «Derechos Sociales y Políticas Públicas». Profesora de Sociología Política de la carrera de Sociología de la UBA. Docente de posgrados relacionados con el campo de las políticas sociales (UBA-Universidad Nacional de La Plata). pilar.arcidiacono@gmail.com

JULIETA ARMELLA es doctora por la Universidad de Buenos Aires (UBA), área Educación. Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) en el Laboratorio de Investigaciones en Ciencias Humanas de la Universidad de San Martín (LICH/Unsam). Docente de Sociología de la Educación en Unsam. Entre sus publicaciones recientes están: Armella, J. *et al.*, *Experiencias que potencian, obras que resisten. Notas sobre la realización audiovisual en la escuela. La Región Central*, México (en prensa); Armella, J. y Grinberg, S. «Gestión del self y pedagogías uno a uno: espacio-tiempo dislocados en

la era del gerenciamiento», en *Em Aberto*, 2017, vol. 31, n° 101, pp. 43-61; Armella, J., «Acerca de lo común. La escuela y los muchos. Cinco líneas y una fuga», en *Praxis Educativa*, 2017, vol. 22, n° 2, pp. 147-159; Armella, J., Langer, E. y Machado, M., «Muertes políticas, vidas precarias y escolaridad de jóvenes en contextos de pobreza urbana de Argentina», *Horizontes Sociológicos*, 2017, pp. 51-61. juli.armella@gmail.com

HÉCTOR OSCAR ARRESE IGOR es doctor en Filosofía por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) e investigador adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) en el área de Filosofía. Se desempeña como profesor asociado de Filosofía de los siglos XIX y XX en la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). Fue becario doctoral y posdoctoral del DAAD (Servicio Alemán de Intercambio Académico, República Federal de Alemania) en las universidades de Halle-Wittenberg y Heidelberg. Es autor de numerosas publicaciones sobre ética, filosofía política, filosofía del derecho y antropología filosófica. Entre ellas es autor del libro *Derecho, intersubjetividad y justicia* (Buenos Aires, Unsam Edita, 2016). harreseigor@gmail.com

VEDA ASLIM-YETIS, Professeur Associé en Turquie à l'Université Anadolu, Faculté d'Education, Département des Langues Etrangères, Programme de Français Langue Etrangère. Docteur en Sciences de l'Education depuis 2008 (Doctorat en cotutelle/Université Anadolu-Université Lyon 2), ses domaines d'étude sont : la didactique des langues étrangères, l'usage des technologies pour l'enseignement/apprentissage des langues, l'inclusion scolaire. Dr. ASLIM-YETIS est l'auteur de plusieurs articles publiés dans différentes revues nationales/internationales, de communications et de projets de recherche. Université Anadolu, Faculté d'Education Eskişehir/Turquie. vaslim@anadolu.edu.tr

PABLO ASTUDILLO LIZAMA es doctor en Sociología por la Université Paris Descartes. Master en Género, Política y Sexualidad por la École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris. Investigador especializado en temáticas de educación y sexualidad. Autor de la tesis «Tensiones y paradojas de un proceso de individuación sexual. El caso de la

educación sexual y afectiva en escuelas católicas de élite en Santiago de Chile» (2016) e investigador del estudio «Narrativas, prácticas y experiencias en torno a la identidad LGBTI en contextos educativos» (2018), realizado por la Universidad Alberto Hurtado en escuelas chilenas. pablo.astudillo.lizama@gmail.com

GILLES BAILLAT, Professeur des Universités, université de Reims Champagne Ardenne ; ancien directeur de l'Institut Universitaire de formation des Maitres de Champagne Ardenne ; ancien président de la Conférence des directeurs d'IUFM ; ancien président de l'Université de Reims Champagne Ardenne ; titulaire de la Légion d'honneur ; spécialiste des questions relatives à la formation des enseignants, à l'évolution de la professionnalité enseignante ; auteur de 270 publications scientifiques dont 60 publications internationales. gilles.baillat@univ-reims.fr

MARÍA MÓNICA BECERRIL es profesora de Matemática. Docente e investigadora en el área de Didáctica de la Matemática. Miembro del Equipo de Investigación sobre Trabajo Colaborativo entre Investigadores y Docentes en la Escuela Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), dirigido por Patricia Sadovsky. Profesora adjunta de la UNIPE. Profesora del Instituto Superior de Formación Docente N° 7 de la Ciudad de Buenos Aires y formadora en la Escuela de Maestros del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. monicabece@gmail.com

ALICIA BENET es licenciada en Pedagogía por la Universidad de Valencia y profesora asociada del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I de Castellón (España). Es colaboradora del grupo de investigación «Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica» (Meicri) y su línea de investigación gira en torno a la educación inclusiva en educación superior y la formación del profesorado. abenet@uji.es

MARÍA ADELAIDA BENVENÚ es profesora en Ciencias de la Educación. Profesora adjunta ordinaria de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), en la cual coordina la División Pedagogía Universitaria del De-

partamento de Educación. Desarrolla tareas de investigación y de formación y acompañamiento pedagógico a equipos docentes de distintas carreras, en especial vinculados a la enseñanza y al aprendizaje de las primeras asignaturas. mabenvegnu@gmail.com

ALEJANDRA BIRGIN es magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso-Argentina). Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) y del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la UBA, y directora de la Maestría en Políticas Públicas en Educación (UNIPE). Profesora adjunta regular de la cátedra de Formación y Reciclaje Docente de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Se desempeña asimismo como profesora de maestría en la UBA y en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina. Sobre sus temas de investigación ha publicado libros y artículos en nuestro país y en revistas internacionales. alejandra.birgin@unipe.edu.ar

MARÍA CECILIA BOCCHIO es becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), en el Instituto de Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina. Doctora en Educación, doctorado en Política y Administración Educativa, Universidad de Lisboa. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Profesora asistente de Política Educativa y Legislación Escolar, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Entre sus publicaciones recientes están: Bocchio, M.C. y Grinberg, S.M., «¿Sólo van a trabajar si reciben los fondos? Management, regulación moral y escuelas en la periferia metropolitana (Córdoba, Argentina)», en *Exitus*, vol. 7, n° 2, pp. 306-330; Bocchio, M.C., «Política de agrupamiento escolar y dirección escolar: ¿mutación o muerte del director escolar?», en *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, 2016, vol. 29, n° 1, pp. 99-119; Bocchio, M.C., Grinberg, S. y Villagran, C., «Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina», en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*,

2016, vol. 24, n° 29, pp. 1-26; Bocchio, M.C. y Lamfri, N. «Sentido(s) de la gestión autónoma en la escuela secundaria. Un análisis en contexto del Proyecto de Promoción de la Autonomía en la Escuela en Córdoba, Argentina», *Revista Iberoamericana de Educación*, 2015, vol. 69, n° 3, pp. 63-80. mcbochio@gmail.com

BÁRBARA BRISCIOLI es licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), magíster en Políticas Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y doctora en Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Es becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) en el PICT 2014-0898/ Proyecto UNGS 30-3250, Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) (en cuyo marco se produjo el artículo que aquí se reproduce), y docente en la cátedra de Filosofía de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Pertenencia institucional: Universidad Nacional de General Sarmiento. barbarabri@hotmail.com

CECILIA BRUNETTO es licenciada en Educación y profesora en Ciencias de la Educación. Docente e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), donde además ejerce el cargo de jefe de Departamento en el ámbito de la Secretaría Académica como responsable del área de Posgrado. cecilia.brunetto@unipe.edu.ar

STELLA CANIZA DE PÁEZ es master en Integración de Personas con Discapacidad por la Universidad de Salamanca (España). Profesora de discapacitados de audición, voz y lenguaje. Posgrados: «Creación de materiales educativos digitales accesibles» (Universidad Alcalá de Henares) y «Pedagogía mutante» (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Flacso). Profesora titular de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Nacional de San Martín (Unsam) y miembro de la Comisión de Discapacidad y Derechos Humanos. Profesora honoraria de la Universidad de Misiones. Fue directora nacional de Educación Especial de Argentina en el período 1984-1989. Es coautora del libro *Futuro, familia y discapacidad* (2017). spaez@notredame.com.ar

ÁNGELA CAÑÓN, pertenencia institucional: Pontificia Universidad Católica de Chile. aacanon@uc.cl

MIRIAN INÉS CAPELARI es licenciada en Educación, magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje y doctora en Educación. Profesora adjunta de Didáctica en la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora titular y subsecretaria de Posgrado y Vínculo con la Investigación en la Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). Entre sus libros recientes están: *El rol del tutor en la universidad: significados y prácticas* (2016) y *Políticas y prácticas de tutoría en la Educación Superior. Análisis de sus impactos en sujetos e instituciones* (2017). mcapelari@frba.utn.edu.ar

PAULA CARLINO es doctora en Psicología, investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y profesora de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Dirige el «Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias» (Giceolem), equipo pluridisciplinar que investiga las relaciones entre enseñar, aprender, leer y escribir en diversas disciplinas del nivel secundario, superior y de posgrado. Ha contribuido a mostrar de qué modos la lectura y la escritura pueden abordarse en contexto y con sentido en todos los niveles educativos y áreas disciplinares, evitando ejercitaciones que fragmentan y desvirtúan las prácticas sociales de leer y escribir. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/paucarlino@gmail.com>

JOSÉ ANTONIO CASTORINA es profesor y magíster en Filosofía, doctor en Educación, investigador principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Profesor consulto de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Director de la Maestría en Formación Docente de la UNIPE, doctor honoris causa por la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y profesor honorario de la Universidad de San Marcos, Perú. Investiga en temas de epistemolo-

gía de la psicología del desarrollo y de la investigación educativa. Entre sus principales trabajos publicados están el libro *Dialéctica y Psicología del Desarrollo* (en coautoría con Ricardo J. Baquero, Amorrortu, Buenos Aires, 2005), y el artículo «Los problemas del conocimiento escolar en la investigación educativa. Un análisis crítico», en *Espacios en Blanco*, 2015, n° 25, pp. 373-392. ctono@fibertel.com.ar

MARINA CHAVES es profesora en Ciencias de la Educación. Auxiliar docente de primera de la cátedra Problemas Biopsicológicos en Educación y del Espacio de Reflexividad Pedagógica entre Disciplinas II en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Auxiliar docente de la cátedra Psicología Educacional II de los profesorados de educación primaria y de nivel inicial de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (Uader). Pertenencia institucional: Facultad de Ciencias de la Educación, UNER. chavesmarina@hotmail.com

SILVINA CIMOLAI es licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires (UBA), magíster en Educación por la Universidad de San Andrés (UdeSA) y doctora en Educación por la Universidad de Londres. Se desempeña como docente e investigadora en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y en la Universidad Nacional de Luján (UNLu). Integra en la UNGS el proyecto de investigación PICT 2014-0898/ Proyecto UNGS 30-3250 y coordina en UNLu un proyecto de investigación sobre los procesos de afiliación a la vida universitaria y al campo de la psicología en ingresantes a diversas carreras de la universidad. Pertenencia institucional: Universidad Nacional de General Sarmiento. silcimolai@gmail.com

MARÍA TERESA CORONEL es profesora de Matemática por el Instituto Superior de Formación Docente N° 34 Profesor Héctor J. Medici. Docente y coordinadora del Departamento de Integración Curricular de Matemática y NTICx (Nuevas Tecnologías de la Información y la Conexión) de la Escuela de Educación Secundaria N° 20 Estados Unidos de América.

Integra el «Grupo de los Lunes» (espacio de debate sobre la enseñanza de la matemática que ha producido varios documentos para docentes) desde sus inicios. coronemarite@gmail.com

NATALIA CORREA es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la UNCPBA, y ayudante diplomada del área de Política Educativa, Departamento de Política y Gestión, Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional del Centro (Unicen). Investigadora en formación del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de FCH-UNCPBA. Maestranda en la Maestría en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). ncorrea25@gmail.com

CAROLINA CUESTA es profesora, licenciada y doctora en Letras por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En la misma institución es profesora adjunta ordinaria de la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I del Profesorado en Letras e investigadora del Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas del Instituto de Investigaciones en Ciencias Humanas y Sociales, también dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Asimismo, es profesora asociada interina de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), donde desarrolla tareas de docencia e investigación en el área de alfabetización y didáctica de la lengua y la literatura. Sus líneas de investigación abordan la enseñanza de la lengua y la literatura en la formación docente desde la perspectiva etnográfica. carolina.cuesta@unipe.edu.ar

LILIANA ALICIA DE LUCA es master en Integración de Personas con Discapacidad por la Universidad de Salamanca (España). Se licenció en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Luján (UNLu). Profesora especializada en discapacitados mentales y estimulación temprana, y especialista en educación especial y TIC. Se desempeña como docente en la cátedra Seminario de Pedagogía Especial, en la UNLu; es profesora en institutos de formación docente de la Provincia de Buenos Aires en profesorados de educación especial. Integra el equipo técnico pe-

dagógico de la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires. Es referente en la misma provincia del Programa Nacional de Formación Situada en Educación Especial. lilianadeluca09@gmail.com

RAFAEL DEL CAMPO es profesor de Psicología, licenciado en Psicología y magíster en Psicología Educacional. Profesor adjunto del Departamento de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) e integrante del equipo de investigación del Proyecto 2016-2017 «Análisis de las prácticas en el desarrollo profesional docente». También es director del nivel medio del Colegio Elvira Sullivan, en la localidad de Merlo, Provincia de Buenos Aires. ridelcampo@yahoo.com.ar

EMILIA DI PIERO es doctora en Ciencias Sociales (2016) y magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (2014) por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Flacso-Argentina. Licenciada y profesora en Sociología por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP) (2012 y 2010). Se especializa en los estudios sobre el nivel secundario y la desigualdad desde las perspectivas de la sociología y el análisis de políticas educativas. Desarrolla su investigación posdoctoral como parte del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) con lugar de trabajo en el Área de Educación de Flacso-Argentina. Asimismo, forma parte de distintos proyectos de investigación radicados en la FaHCE-UNLP, donde también coordina el Curso Introductorio a las carreras de Sociología y se desempeña como docente en la asignatura Historia, Política y Gestión del Sistema Educativo y en el posgrado. medipiero@gmail.com

ENRIQUE DI RICO es integrante del equipo docente de la Licenciatura en Enseñanza de la Matemática para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) y miembro del Equipo de Investigación en el Área de Matemática para el nivel secundario de la misma universidad. Es docente del Bloque Pedagógico de la Comisión de Carrera de los Profesorados de Enseñanza Media y Superior (Ccpems-Cefiec) de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es miembro del Equipo Técnico Regional (ETR) en

el área de Matemática para el nivel secundario en la Dirección de Formación Continua (DFC) de la Provincia de Buenos Aires. Integra el «Grupo de los Lunes» (espacio de debate sobre la enseñanza de la matemática que ha producido varios documentos para docentes) desde sus inicios. enrique.dirico@unipe.edu.ar

MARÍA LAURA DIEZ es doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), del Programa de Antropología y Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA) y de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), donde dirige el proyecto «Reconocimiento, alteridad y Estado: un estudio conceptual sobre el enfoque intercultural en el sistema educativo». En el campo de la antropología de la educación, estudia temáticas vinculadas a interculturalidad, experiencias formativas y procesos de identificación en niños/as y jóvenes migrantes. Docente del Departamento de Ciencias Sociales y Educación de UNIPE, del Departamento de Ciencias Antropológicas de UBA y en posgrados de diversas universidades nacionales. diez.mlaura@gmail.com

BEATRIZ DIUK es licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y doctora en Psicología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y docente de la Universidad Nacional de San Martín (Unsam), donde coordina el Centro de Investigaciones Psicopedagógicas Aplicadas. Es autora de numerosos artículos sobre los procesos de adquisición de la lectura y la escritura y sus dificultades, con atención especial al desarrollo de estos procesos en niños que crecen en contextos de pobreza. Es autora de la propuesta DALE! (por el Derecho a Aprender a Leer y a Escribir!). beadiuk@gmail.com

INÉS DUSSEL es profesora investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-IPN) de México y profesora de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de México, Categoría III.

Es doctora en Educación (Ph.D.) egresada de la Universidad de Wisconsin-Madison. Fue becaria de la Fundación Spencer (Estados Unidos), DAAD (Alemania), el CNPq (Brasil), la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y el Georg-Eckert-Institut de Alemania (Alemania). En 2018 recibió el premio Alexander von Humboldt por su trayectoria académica. ines.dussel@unipe.edu.ar

ANA MARÍA ESPINOZA es licenciada en Ciencias Químicas. Se desempeña como profesora adjunta de la División Pedagogía Universitaria en la Universidad Nacional de Luján (UNLu), donde dirige el proyecto de investigación «Repensar la evaluación y las condiciones en las que se propone, una deuda vigente en la universidad». Coordina un equipo de investigación colaborativa que indaga condiciones en las que proponer la lectura y la escritura para aprender Ciencias Naturales (Proyecto Ubacyt). Publicó los textos *Leer para aprender Ciencias* (Paidós, Argentina) y *Ciências na sala de aula. Novas perspectivas para a formação dos alunos* (Atica, Brasil). anitaespi48@gmail.com

MARIA DEL CARMEN FEIJOÓ es socióloga por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). Se desempeñó en la carrera del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y fue investigadora del Centro de Estudios de Estado y Sociedad (Cedes), directora de programa en el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), oficial del Programa en la Fundación Ford, oficial de Enlace del Fondo de Población de Naciones Unidas, entre otros cargos. Se desempeñó en distintas posiciones en el sector público, entre ellas fue secretaria ejecutiva del Consejo de Coordinación de Políticas Sociales de la Presidencia de la Nación. Es autora de numerosos libros y artículos entre ellos, *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión* (con M. Poggi, 2014); *Equidad social y educación en los años 90* (2002); *Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires* (con S. Corbetta, 2004), todos en IIPE-Unesco, Buenos Aires. Como feminista, considera que la igualdad de género es uno de los principales problemas sociales. mfeijoo2003@yahoo.com.ar

LORENA FERNÁNDEZ FASTUCA es doctora en Educación por la Universidad de San Andrés (UdeSA), magíster en Educación, y profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica Argentina (UCA). Es becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicet). Su área de especialización es la pedagogía en el nivel de posgrado y la dirección de tesis como práctica pedagógica. Además, participa y ha participado de investigaciones sobre pedagogía universitaria. Es profesora en distintas universidades en carreras de educación y profesorado universitario. lorenafastuca@gmail.com

ROSA FERRAGINA es magíster en Didáctica de la Matemática por la Universidad Nacional de San Martín (Unsam). Investigadora del Centro de Estudios en Didácticas Específicas de la Escuela de Humanidades de Unsam. Participa en proyectos de investigación nacionales e internacionales. Es profesora de su especialidad a nivel de posgrado en la que también dirige tesis. Es autora de libros y artículos de Didáctica de la Matemática. Sus áreas de interés son la influencia de la Historia en la educación matemática y la inserción de TIC en el proceso de aprendizaje. rosaferragina_1@hotmail.com

FLORENCIA FINNEGAN es licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), con estudios de maestría en Ciencia Política en el Instituto de Altos Estudios Sociales (Idaes) de la Universidad Nacional de San Martín (Unsam). Se especializó en Políticas Educativas, Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) y Educación Popular. Coordina el equipo de EDJA de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE), incluyendo la carrera de Especialización en Educación de Jóvenes y Adultos, investigaciones y otras actividades académicas vinculadas con este campo. Es investigadora de la Dirección de Investigación y Estadística Educativa (DIEE) del Ministerio de Educación de la Nación y docente de educación superior. florfine@gmail.com

GEMA FIORITI es magíster en Didáctica de la Matemática por la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Dirige el Centro de Estudios en Didácticas Específicas de la Escuela de Humanidades de la Universidad

Nacional de San Martín (Unsam), desde el cual organiza jornadas, congresos y escuelas de didáctica de la Matemática de nivel internacional. Dirige y participa en proyectos de investigación nacionales e internacionales. Es profesora de su especialidad a nivel de posgrado, en la que también dirige tesis. Es autora de libros y artículos de Didáctica de la Matemática. Sus áreas de interés son la educación matemática para todos y el estudio del uso de TIC en la enseñanza de la Matemática. gfioriti72@gmail.com

PATRICIA GARCÍA es profesora de Matemática. Profesora e investigadora en el área de Didáctica de la Matemática. Miembro del Equipo de Investigación sobre Trabajo Colaborativo entre Investigadores y Docentes en la Escuela Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), dirigido por Patricia Sadovsky. Profesora adjunta de la UNIPE. Profesora del Instituto Superior de Formación Docente N° 41 de Almirante Brown, Provincia de Buenos Aires. Pertenencia institucional: Universidad Pedagógica Nacional. patgarcia41@speedy.com

CAROLINA GARCÍA RAMÍREZ es lingüista, magíster y doctoranda en Educación. Profesora asistente en el Departamento de Lenguas y la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), e integrante del grupo de investigación interinstitucional «Equidad y Diversidad en Educación», con el cual ha participado en el desarrollo de los proyectos «Diferencia cultural en el ámbito escolar: narrativas de maestros» (2013-2014), «Libros de texto y diferencia cultural en Colombia» (2015-2016) y «Prácticas y pautas de crianzas: del territorio ancestral al territorio urbano» (2016-2017). cgarciar@pedagogica.edu.co

RENATA GIOVINE es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Unicen). Master en Ciencias Sociales con orientación en Educación y doctora en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso-Argentina). Profesora titular del área de Política Educativa, Departamento de Política y Gestión, carrera de Ciencias de la Educación. Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) en la Facultad de Ciencias Humanas, Unicen. renatagiovine@gmail.com

SILVIA GRINBERG es directora e investigadora del Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH) de la Escuela de Humanidades (EH) de la Universidad de San Martín (Unsam) y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicet). Profesora titular de Sociología de la Educación en la EH, donde también es profesora de Pedagogía. Su trabajo se concentra en la pregunta por la desigualdad en la intersección escuela, sujetos y estudios urbanos. Desarrolla su investigación desde una perspectiva transdisciplinar en barrios y escuelas emplazados en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Las prácticas de producción artística y audiovisual constituyen una de sus herramientas de trabajo y estudio. grinberg.silvia@gmail.com

JENNIFER GUEVARA es doctora en Educación y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de San Andrés). Becaria posdoctoral del CONICET e Investigadora Asociada del Programa de Educación del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). Docente invitada en la Universidad de San Andrés y en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Publica regularmente en revistas académicas sobre temas de formación inicial docente y primera infancia. guevara.jenni@gmail.com

SANDRA GUIDO GUEVARA es magíster y doctora en Educación, profesora asociada en el Departamento de Posgrados de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Directora del grupo de investigación interinstitucional «Equidad y Diversidad en Educación». Productividad académica en el campo de la educación intercultural, diferencia, alteridad y educación. sguido@pedagogica.edu.co

MARTA INFANTE es Ph.D. en Educación Especial y profesora asociada de la Facultad de Educación en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su docencia e investigación las realiza desde los Estudios de Discapacidad y en particular sus intereses se relacionan con temas de discapacidad y capacidad, clase social, género y raza. Del mismo modo, sus aproximaciones metodológicas son desde los estudios críticos del discurso, la etnografía y la etnografía visual. Es jefa del Departamento de Aprendizaje

je y Desarrollo de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. minfantj@uc.cl

HORACIO ITZCOVICH es profesor de Matemática, Facultad de Ciencias Exactas-Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA), especialista en Enseñanza de las Ciencias Experimentales y Matemática. Profesor e investigador en el área de Didáctica de la Matemática. Profesor asociado de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) en la Licenciatura en Enseñanza de la Matemática para el Nivel Primario. Integrante del Equipo de Investigación sobre Trabajo Colaborativo entre Investigadores y Docentes en la Escuela Primaria de la UNIPE, dirigido por Patricia Sadosky. yayohiz@gmail.com

LAURA KIEL es psicoanalista. Miembro de la Escuela de la Orientación Lacaniana y de la Asociación Mundial del Psicoanálisis. Profesora adjunta a cargo de la Diplomatura en Inclusión Escolar con Orientación en Trastornos Emocionales Severos (TES) en la Universidad Nacional Tres de Febrero (Untref), modalidad presencial y virtual. Directora del proyecto de investigación interno con financiamiento «Inclusión escolar desde la perspectiva de la Teoría de los Discursos». Miembro del Consejo Consultivo y docente de especialización de «Psicoanálisis y prácticas socio-educativas» en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso-Argentina). Supervisora y asesora del servicio de apoyo a la integración escolar de Cerca Integraciones. lkiel.psi@gmail.com

MARCELO KRICHESKY es licenciado en Ciencias de la Educación. Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso-Argentina) y doctorando en Educación con tesis en elaboración final en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Ha realizado estudios de posgrado en el Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-Cinvestav) de México. Es profesor ordinario adjunto de Currículum en la Escuela de Humanidades (EH) de la Universidad Nacional de San Martín (Unsam). Investigador, docente y director de la Especialización en Políticas Educativas en la Uni-

versidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Investigador en Educación de Jóvenes y Adultos Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (Ueicee) del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Profesor visitante en la Maestría en Educación y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín. Publicaciones en revistas y libros sobre tutorías en la educación secundaria; problemáticas de inclusión y desigualdad educativa; educación y trabajo; pedagogía y derecho a la educación. marcelo.krishesky@gmail.com

SILVINA KURLAT es licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y técnica superior en Pedagogía y Educación Social por el Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación (ISTLYR, Ministerio de Educación, CABA). Ejerce como docente y educadora en diversos ámbitos socioeducativos de CABA, especializándose en el abordaje de las trayectorias educativas del nivel secundario. También se desempeña como profesora en el nivel superior. Trabaja como investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) y ha sido consultora para un proyecto de investigación en la Dirección de Investigación y Estadística Educativa (DIEE) del Ministerio de Educación de la Nación. silvikur@gmail.com

EDUARDO LANGER es post doctor por la Universidad Nacional de San Martín (Unsam), doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso-Argentina) y licenciado en Ciencias de la Educación por la UBA. Es investigador adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), es director de las carreras de Educación en la Unsam y se desempeña como profesor de Sociología de la Educación en la Unsam y en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). Sus temas de investigación en esas universidades se refieren a las relaciones entre gubernamentalidad y educación desde el campo crítico de la sociología de la educación a través del estudio de los dispositivos pedagógicos atendiendo, especialmente, a las prácticas de resistencias de estudiantes y a las luchas de los docentes por la escolarización tal como se presentan en las tramas peculiares de la vida escolar en el nivel secundario. langereduardo@gmail.com

SYLVIA LENZ es licenciada en Trabajo Social (UBA) y especialista en Políticas Educativas (FLACSO). Se desempeña como docente en la carrera de Trabajo Social (UBA), en la Universidad Nacional de las Artes y en la Diplomatura Superior y programa de actualización en docencia universitaria de CLACSO. Realizó contribuciones en revistas especializadas sobre metodologías de investigación cualitativa, como la investigación acción y la sistematización de la práctica, y sobre temas vinculados a las políticas educativas, como la expansión de carreras de posgrado y la inclusión en educación superior. sylvialenz@gmail.com

ARIEL EDUARDO LIBRANDI, pertenencia institucional: Universidad Nacional de Luján (UNLu). ariel@librandi.com.ar

PAULA LOZANO es licenciada y profesora en Ciencias de la Comunicación con orientación en Procesos Educativos. Se desempeña como coordinadora en el área de la Secretaría de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). En el nivel superior es profesora e investigadora de la UNIPE y docente en los Profesorados de Educación Popular, ISFD Polo Educativo IMPA, Universidad de los Trabajadores. paula.lozano@unipe.edu.ar

JULIA LUCAS es licenciada en Ciencias de la Educación y magíster en Antropología Social. Docente e investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) y la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Coordina desde UNIPE el proyecto NEXO para las escuelas PASO de la Provincia de Buenos Aires y dirige desde UNAJ el proyecto de vinculación territorial «Experiencias críticas y/o alternativas en educación: escuelas, movimientos y organizaciones sociales repensando los sentidos y las formas de la experiencia escolar del nivel secundario en el marco del derecho a la educación». juliaplucas@gmail.com

JUAN PABLO LUNA es profesor de Matemática egresado de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente e investigador en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) y profesor de escuela media. Ha publicado, entre otros: el artículo «Discusiones en el aula en torno a una variación

cuadrática: la coordinación entre distintos registros de representación», en *Yupana*, (2013, en coautoría con Borsani, V. y otros); el libro *La formación en las carreras de profesorado en Matemática*, Instituto Nacional de formación Docente (INFD, 2014, en coautoría con Sessa, C. y otros); y una reseña del libro *Función homográfica. Una propuesta didáctica con el aporte del software GeoGebra*, de Rodolfo Murúa y María Paula Trillini, Ediciones UNGS, 2016. juan.luna@unipe.edu.ar

SONIA LUQUEZ es magíster en Ciencias, en la especialidad de Investigaciones Educativas (México). Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Profesora adjunta en la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) de la UNER y en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (Uader). Desde 1999 se desempeña como investigadora en temáticas relativas a la educación, el aprendizaje, la lectura y la escritura. Dirige proyectos de investigación sobre inclusión, accesibilidad educativa y prácticas de lectura y escritura en la comunidad sorda. Fue coordinadora de la carrera de Ciencias de la Educación de FCE-UNER entre 2013 y 2015. Ha realizado numerosas presentaciones y publicaciones en congresos y jornadas. sonialuquez@yahoo.com.ar

MARÍA GABRIELA MARANO es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Políticas Educativas por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso-Argentina). Doctoranda en Ciencias de la Educación, UNLP. Profesora de grado, posgrado e investigadora en pedagogía, política e investigación educativa, con especial referencia a la educación secundaria y la educación superior. Coordinadora académica del programa de ingreso en la carrera de Ciencias de la Educación, UNLP. gabimaran@yahoo.com.ar

LILIANA MARTIGNONI es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Magíster en Educación, con orientación en Ciencias Sociales y Educación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Unicen) y Universidade Estadual de Campinas. Doctora en Cien-

cias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso-Argentina). Profesora titular ordinaria del área de Política Educativa, Departamento de Política y Gestión, carrera de Ciencias de la Educación. Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), Facultad de Ciencias Humanas, Unicen. imar@fch.unicen.edu.ar

MARÍA E. MARTÍNEZ es profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), magíster en Educación y Doctora en Humanidades-Educación (PUC-Rio/Brasil). Profesora titular ordinaria de la cátedra Pedagogía de la Diversidad (UNLP). Docente en distintos posgrados de educación, géneros y derechos humanos. Investigadora en el área de sociología de la educación, educación inclusiva e intercultural y género. Ha publicado libros y artículos sobre temas de infancias y juventudes, personas con discapacidad y educación inclusiva e intercultural a nivel nacional e internacional. maeunlp@gmail.com

CECILIA EVANGELINA MELÉNDEZ, pertenencia institucional: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Universidad Nacional de Catamarca (UNCa). Programa de Doctorado en Ciencias Humanas. Departamento de Ciencias de la Educación. ceciliamelendez.unca@gmail.com

CRISTINA NOEMÍ MIRANDA es licenciada en Educación Especial por la Universidad Nacional de San Martín (Unsam). Psicopedagoga y profesora de Educación Preescolar. Profesora adjunta y jefa de Trabajos Prácticos en la Licenciatura en Educación Especial de la Unsam, y profesora de nivel superior en las carreras de Educación Inicial y Primaria, en la Provincia de Buenos Aires. Secretaria docente del Centro de Capacitación de Fundal (Fundación para el Desarrollo Autónomo Laboral) y miembro del Consejo de Administración. crismiranda65@yahoo.com.ar

GRACIELA MISIRLIS es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ). Se desempeñó como secretaria académica en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) y es docente ordinaria en dicha institución. Dirigió el Observa-

torio de Prácticas de Inclusión Educativa en la Universidad Nacional de San Martín (Unsam). Ha sido coordinadora de equipos técnicos del área curricular del nivel primario y responsable de programas provinciales de inclusión educativa entre 2001 y 2006 en la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Maestra y directora en escuelas de educación primaria. Compiladora del libro *Todos en la escuela: pensar para incluir hacer para incluir*. misirlis.gramis@gmail.com

ODET MOLINER es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia y profesora titular del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I de Castellón (España). Centra su actividad docente en el Master de Psicopedagogía y el Grado de Maestro/Maestra de Educación Infantil y el de Educación Primaria. Es investigadora del grupo de investigación «Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica» (Meicri), en el que coordina la línea de investigación sobre educación inclusiva, y del Laboratoire International sur l'inclusion scolaire (Lisis). molgar@edu.uji.es

JESICA MONTENEGRO es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Magíster en Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la UNLP. Doctoranda en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-Conicet/UNLP). Investigadora en proyectos referidos a temáticas pedagógicas y de políticas de ingreso a la universidad. Docente de Pedagogía y Prácticas de la Enseñanza en la UNLP. montenegro_jessica@yahoo.com.ar

KAREN MOREIRA TRICOT es licenciada en Psicología y magíster en Psicología y Educación por la Universidad de la República (UdelaR), Uruguay. Profesora adjunta del Programa Cognición, Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología. Ha coordinado trabajos de extensión universitaria con niños en situación de discapacidad intelectual en contexto educativo. Generó un programa de estimulación cognitiva para niños en

situación de discapacidad intelectual en contexto de extrema vulnerabilidad social. moreirak@psico.edu.uy

ALDANA GISELA MORRONE es licenciada en Sociología, magíster en Investigación en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y doctoranda en Ciencias Sociales (UBA). Es investigadora colaboradora en el PICT 2014-0898/ Proyecto UNGS 30-3250. Fue becaria de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) en equipos coordinados por la Dra. Flavia Terigi. Es docente de Sociología de la Educación en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Se desempeña como consultora en evaluación e implementación de proyectos y como directora del Departamento de Ingresos de la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET). amorrone@ungs.edu.ar

CARINA MUÑOZ es doctora en Ciencias Sociales y magíster en Salud Mental. Licenciada en Enfermería y profesora en Ciencias de la Educación. Es profesora titular ordinaria de las cátedras Problemas Biopsicológicos en Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) y Enfermería en Salud Mental en la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud (FCVS) de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (Uader). Dirige proyectos de investigación sobre inclusión y accesibilidad educativa, y proyectos de extensión en el campo de la salud mental. Ha publicado numerosos artículos sobre problemas de la educación, de las ciencias sociales y del campo de la salud mental.

ELISABETH MUÑOZ DE CORRALES es profesora en Enseñanza Primaria. Licenciada en Educación Básica por la Universidad Nacional de San Martín (Unsam). Especialización en Políticas Educativas por la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). Profesora auxiliar del Departamento de Ciencias Sociales y Educación de la UNPE e integrante del equipo de investigación del Proyecto 2016-2017 «Análisis de las prácticas en el desarrollo profesional docente». También es docente del Proyecto de Formación en servicio para directores del Distrito de Pilar e integran-

te del Proyecto de extensión universitaria Sinergia 2018, ambos para UNPE, y se especializa como traductora del francés al español de textos académicos vinculados al área de educación. Pertenencia institucional: Universidad Pedagógica Nacional. elisabeth.munoz@unipe.edu.ar

DANIEL NICLOT est titulaire d'un doctorat en géographie et en sciences de l'éducation et d'une habilitation à diriger les recherches. Il est professeur émérite de sciences de l'éducation à l'Université de Reims Champagne-Ardenne et membre associé au laboratoire CEREP. Ses recherches portent sur la didactique de la géographie et sur les pratiques professionnelles des enseignants. Depuis quelques années il oriente ses travaux sur la question de l'inclusion des élèves en situation de handicap dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Il a coordonné l'ouvrage collectif *l'inclusion scolaire : des rhétoriques aux pratiques, études de cas en Europe et en Amérique latine* paru en 2016 aux éditions épure. Université de Reims Champagne-Ardenne (France). Equipe de recherche CEREP, daniel.niclot@univ-reims.fr

GABRIELA NOVARO es doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires (UBA), investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Especializada en temas de interculturalidad y educación. Publicó libros y artículos en revistas nacionales y extranjeras, entre ellos: Novaro, G. y otros, *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación. Experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad*, 2017, Biblos; Novaro, G., Padawer, A. y Hecht, C. (coords.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*, 2015, Biblos. gabriela.novaro@gmail.com

ROXANA PERAZZA es licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación; cohorte Políticas Públicas e Investigación para la Toma de Decisiones (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Flacso). Especialista en políticas públicas (Flacso). Fue subsecretaria de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2000-2003) y

secretaria de Educación desde 2003 hasta 2006. Es asesora de la Comisión de Educación de la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires. Se desempeña como consultora independiente. Dirige una colección de educación y política de la editorial Aique. Es docente en diversas instituciones y ha escrito numerosas publicaciones y artículos sobre diversos temas relacionados con el área de políticas educativas. roxanaperazza@gmail.com

ANA PEREYRA es licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA), magíster en Ciencia Política por el Instituto de Altos Estudios Sociales (Idaes) de la Universidad Nacional de San Martín (Unsam) y doctora en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso-Argentina). Secretaria de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). Se desempeña como profesora e investigadora en el campo de la formación docente y en el área de metodología de la investigación social. Es coordinadora por América Latina del Proyecto «Programme Régional-France-Amérique latine-Caraïbe» (Prefalc) titulado «Master Internacional: Formación, Educación y Desarrollo Profesional». Ha desarrollado investigaciones relativas a la formación y a la profesionalización docente, a la enseñanza de las disciplinas escolares mediadas con TIC, al desarrollo de sistemas de información destinados al planeamiento educativo (Siteal, IPE-Unesco-OEI) y a la enseñanza de la historia reciente en las escuelas secundarias. Es miembro de la Comisión Directiva de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación (AMSE). Pertenencia institucional: Universidad Pedagógica Nacional. ana.pereyra@unipe.edu.ar

ANDREA VERÓNICA PÉREZ es doctora en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), magíster en Gestión Educativa por la Universidad de San Andrés (UdeSA) y licenciada en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Dirige el Observatorio de la Discapacidad de la UNQ, donde se desempeña como docente-investigadora ([unq-Conicet](mailto:aperez@unq.edu.ar)). aperez@unq.edu.ar

THIERRY PHILIPPOT est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Reims Champagne-Adrenne. Membre titulaire du

Centre d'Etudes et de Recherches sur les Emplois et les Professionnalisations (CEREP, EA4692), il mène des recherches sur le travail enseignant à l'école primaire, sur les pratiques d'enseignement de la géographie, ainsi que sur l'inclusion scolaire. Il a coordonné en 2016 aux éditions de L'Harmattan l'ouvrage « Les traces de l'activité. Objets pour la recherche et outils pour la formation ». thierry.philippot@univ-reims.fr

CATHERINE POULIN es estudiante de doctorado en Educación en la Université du Québec à Montréal (Quebec, Canadá). Su tema de investigación versa sobre la enseñanza de las ciencias humanas y sociales en la educación primaria, y en particular el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos de 3^{er} ciclo. En sus trabajos, aborda el desarrollo del pensamiento crítico por medio de las prácticas deliberativas tales como la discusión y el debate, la deliberación en consejo de clase y la enseñanza de temas controvertidos. poulin.catherine.2@courrier.uqam.ca

MARYVONNE PRIOLET, maître de conférences en sciences de l'éducation, est membre de l'Institut coopératif austral de recherche en éducation (ICARE) à l'Université de La Réunion. Elle enseigne principalement aux étudiants de Master en éducation au Centre Universitaire de Formation et de Recherche de Mayotte. Elle développe ses travaux autour des questions d'enseignement-apprentissage à l'école primaire (Priole, 2008 et 2014) en analysant notamment la place des ressources telles que les manuels scolaires dans l'activité enseignante (Priole et Mounier, sous presse). maryvonne.priole@univ-reims.fr

AUORE PROMONET, maître de conférences, au sein de l'université de Lorraine. Membre titulaire du laboratoire CREM (Centre de Recherches et d'études sur les médiations – EA 3476), enseignante à l'ESPE (Ecole supérieure du professorat et de l'éducation) de Nancy-Metz. Membre associé du laboratoire CEREP (Centre d'études et de recherches sur les professionnalisations – EA 4692), rattaché à l'URCA (université de Reims Champagne Ardennes). Qualifications obtenues en sciences de l'éducation et en sciences du langage. aurore.promonet-therese@univ-lorraine.fr

ADRIANA PUIGGRÓS es doctora, master y licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de Buenos Aires (UBA), respectivamente, y doctora honoris causa por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Entre otras distinciones recibió la beca de la Fundación John Simon Guggenheim, el Reconocimiento Escuela de Altos Estudios de la UNAM, la Mención Especial de la Fundación Konex y el 1^{er} Premio Ensayo del Convenio Andrés Bello. Fue diputada en la Convención Nacional Constituyente en 1994. Diputada nacional en tres períodos parlamentarios y presidenta de las comisiones de Educación y Ciencia y Tecnología de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación. Fue ministra (directora General de Cultura y Educación) del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires y secretaria de Estado para la Tecnología, la Ciencia y la Innovación Productiva del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Fue investigadora principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y es profesora consulta de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Ha publicado veinticinco libros de su autoría y más de cincuenta en colaboración. puiggros.adriana@gmail.com

MARÍA EMILIA QUARANTA es licenciada en Psicopedagogía. Profesora e investigadora en Didáctica de la Matemática. Miembro del Equipo de Investigación sobre Trabajo Colaborativo entre Investigadores y Docentes en la Escuela Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), dirigido por Patricia Sadovsky. Profesora adjunta regular de la UNIPE. Miembro del Equipo de Matemática de la Gerencia Operativa de Curriculum del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Pertenencia institucional: Universidad Pedagógica Nacional memiliaquaranta@gmail.com

VICTORIA RIO es licenciada en Ciencias de la Educación y maestranda en Ciencias Sociales del Trabajo. Es becaria doctoral por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) en el PICT 2014-0898 (en cuyo marco se produjo el artículo que aquí se reproduce). Es auxiliar docente de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Pertenencia institucional: Universidad Nacional de General Sarmiento. riovictoria@gmail.com

PABLO RUIZ LEZCANO es estudiante del Profesorado Universitario de Educación Superior en Matemática y en Filosofía de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Participa en el proyecto de investigación «El análisis de conceptos: fundamentos en la teoría de las definiciones», en carácter de adscripto en el Instituto de Ciencias de dicha universidad y, a su vez, en el proyecto de investigación del Proyecto UNGS 30-3250. Además, es docente de Matemática en distintas instituciones de nivel secundario. Pertenencia institucional: Universidad Nacional de General Sarmiento. pruizlezcano@hotmail.com

VERÓNICA RUSLER es maestranda en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora adjunta a cargo del seminario Integración Escolar y Organización Institucional de la Licenciatura en Educación Especial, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín (Unsam). Coordinadora del Programa de Discapacidad de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Profesora en espacios curriculares de educación inclusiva en institutos de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires. verorusler@gmail.com

PATRICIA SADOVSKY es profesora de Matemática (Instituto Nacional Superior del Profesorado), doctora en Educación, mención Didáctica de la Matemática (Universidad de Buenos Aires-UBA). Profesora e investigadora en el área de Didáctica de la Matemática. Es profesora titular regular de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), institución en la cual dirige un proyecto de investigación cuyo foco es el estudio del trabajo colaborativo entre investigadores y docentes de la escuela primaria e integra el equipo de investigación del Proyecto 2016-2017 «Análisis de las prácticas en el desarrollo profesional docente». Pertenencia institucional: Universidad Pedagógica Nacional. patsadov@gmail.com

NORMA SALVATIERRA es magíster en Gestión Empresarial por la Universitat Politècnica de València (UPV), España. Contadora pública por la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ). Secretaria académica

de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la UNLZ. Consiliaria superior docente. Profesora titular y asociada ordinaria. Investigadora categorizada. Directora Proyecto de Investigación. Investigadora Área Educación CECyT-Facpce. Doctoranda en Políticas y Gestión de Educación Superior. «Trayecto universitario, espacio de formación del estudiante» Revista Intercambios: dilemas y transiciones de la educación superior. Uruguay 2017 Premio Jerarquía Área Pedagógica «Uso del Campus Virtual en la enseñanza de las Ciencias Económicas» 2017. Facultad Regional Buenos Aires. Universidad Tecnológica Nacional. nsalvatierra@yahoo.com

SANDRA MARÍA SAWAYA es magíster en Psicología por la Universidad de São Paulo (USP, Brasil). Doctora en Psicología Escolar por el Instituto de Psicología (IP) de la USP, la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París y la Universidad de Lyon II (Francia). Asimismo, se ha posdoctorado en la Università degli Studi di Roma 3 (Italia). Es docente del Departamento de Filosofía de la Educación y Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la USP, donde desarrolla actividades de enseñanza, investigación y extensión, tanto en el grado como en el posgrado. Sus líneas de investigación abordan la escolarización de las clases populares, las prácticas escolares y la alfabetización, las prácticas de lectura y escritura de las clases populares, la desnutrición y el fracaso escolar como preconceptos y la reforma escolar en la alfabetización y la formación docente en Brasil. sandrasawaya@yahoo.com.br

CAROLINA SCAVINO es licenciada en Psicología, magíster en Psicología Educacional y doctora con mención en Ciencias Sociales y Humanas. Profesora adjunta del Departamento de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) e integrante del equipo de investigación del Proyecto 2016-2017 «Análisis de las prácticas en el desarrollo profesional docente». También es investigadora-docente del Área de Educación de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), donde participa como investigadora en temas de educación secundaria. Pertenencia institucional: Universidad Pedagógica Nacional. carolina.scavino@unipe.edu.ar

CAROLINA LELIA SCHEWE es profesora en Educación Especial por la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Docente de la UNaM. Doctoranda en Educación en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Integrante del Observatorio de la Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). lelia.schewe@gmail.com

CINTIA SCHWAMBERGER es becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), doctoranda en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), licenciada y profesora de Educación Especial por la Universidad Nacional de San Martín (Unsam). Jefa de trabajos prácticos de la Licenciatura en Educación Especial (Unsam). Coordinadora de la Comisión de Discapacidad y derechos humanos (Unsam). Directora de voluntariados universitarios desde el 2014 con relación a la Accesibilidad Académica. Profesora en espacios curriculares de educación inclusiva y educación especial en institutos de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires. cintiaschwamberger@gmail.com

CARMEN SESSA es doctora en Matemática (1983) y estudia Didáctica de la Matemática desde 1990. Es profesora titular en la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE), donde coordina la carrera de Especialización en Enseñanza de la Matemática para la Escuela Secundaria. Profesora asociada en la Universidad de Buenos Aires (UBA), donde trabaja en la formación inicial de profesores. Trabaja en investigación formando parte del «Grupo de los Lunes» –espacio de debate sobre la enseñanza de la matemática que ha producido varios documentos para docentes–, que integra desde sus inicios. Es autora del libro *Iniciación al estudio didáctico del Álgebra. Orígenes y perspectivas*, 2005, Del Zorzal. carmen.sessa@unipe.edu.ar

JORGE STEIMAN es profesor y licenciado en Ciencias de la Educación, magíster en Didáctica y doctor en Educación. Se desempeñó como docente en los niveles primario, secundario y superior y ocupó cargos de gestión en el sistema universitario. Actualmente es investigador y profesor ordinario de “Didáctica” en la Universidad Nacional de San Martín y en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Se ha especializado

en la Didáctica de la Educación Superior con eje en las prácticas reflexivas. Es autor de: “¿Qué debatimos hoy en la Didáctica?” Editorial Baudino (2004); “Patio, parque, pizarrón” Editorial Espartaco (2004 en coautoría); “Más Didáctica en la Educación Superior” Editorial Miño y Dávila (2008) y “Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva” Editorial Miño y Dávila (2018). jorgesteiman@gmail.com

CLAUDIO SUASNÁBAR es doctor en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso-Argentina). Profesor titular de Historia y Política del Sistema Educativo en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Investigador I del Programa de Incentivos/SPU e investigador principal del Área Educación de Flacso. Ha publicado más noventa trabajos entre libros, capítulos de libro y artículos en revistas nacionales y extranjeras. Entre sus libros más conocidos están: *Intelectuales, exilios y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas en educación durante la última dictadura* (2013, Prohistoria) y *Universidad e intelectuales: educación y política en la Argentina (1955-1976)* (2004, Manantial). csuasnabar@gmail.com

FLAVIA TERIGI es licenciada en Ciencias de la Educación, magíster en Ciencias Sociales y doctora en Psicología. Es investigadora-docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), donde coordina el proyecto de investigación PICT 2014- 0898/ Proyecto UNGS 30-3250 «Transiciones educativas primaria/ secundaria y secundaria/ superior: trayectorias escolares y evaluación de aprendizajes» (en cuyo marco se produjo el artículo que aquí se reproduce) y es asesora de la Escuela Secundaria de la Universidad. Es también profesora titular de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), donde dirige un proyecto de investigación sobre el aprendizaje en los plurigrados rurales. Pertenencia institucional: Universidad Nacional de General Sarmiento. flaviaterigi@gmail.com

SOFÍA IRENE THISTED es licenciada y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), secretaria de Asuntos Académicos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, docente del grado y

el posgrado e investigadora de la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Especialista en temas de educación intercultural y ex directora de la Dirección de Modalidad de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires (2007). sofiathisted@gmail.com

GABRIELA ALEJANDRA TOLEDO es licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Tecnología Informática Aplicada en Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Docente de la UBA. Integrante del Observatorio de la Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). ga_toledo@hotmail.com

CLAUDIO ARIEL URBANO es doctor en Ciencias Humanas (mención Educación), por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa). Especialista en Psicogerontología por la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Empresariales de la Universidad Maimónides. Especialista en Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales por la Facultad de Humanidades de la UNCa. Licenciado en Psicología por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Es docente de grado y posgrado en la UNCa. claurbano@hotmail.com

ISABEL VENZAICO es magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, licenciada en Didáctica de la Matemática y profesora en Matemática. Integra el «Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias» (Giceolem), dirigido por la Dra. Paula Carlino, en el que investiga los modos en que la lectura y la escritura pueden resultar instrumentos epistémicos para aprender contenidos matemáticos. Es docente en profesorado de nivel primario y capacitadora en la Escuela de Maestros del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. ivenazco@hotmail.com

VIRGINIA VERDUGO es bibliotecaria escolar y profesional, diplomada en Alfabetización Inicial y licenciada en Didáctica de la Lengua y la

Literatura para el nivel primario. Integrante del equipo de investigación del Proyecto 2016-2017 «Análisis de las prácticas en el desarrollo profesional docente». Docente de primaria y ayudante en la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria en la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). Bibliotecaria de la Biblioteca Central de la UNPE. Pertenencia institucional: Universidad Pedagógica Nacional. virginia.verdugo@unipe.edu.ar

ALICIA INÉS VILLA es doctora en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso). Profesora en Ciencias de la Educación. Profesora titular de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Investigadora principal de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC). Su tema de investigación es sobre las desigualdades educativas y el papel que ocupan los sectores dominantes en ellas. Pertenencia institucional: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP/CIC-PBA. alivilla@gmail.com

JOSÉ VILLELLA es doctor en Didáctica de la Matemática por la Universidad de Huelva (España). Es investigador del Centro de Estudios en Didácticas Específicas de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (Unsam). Dirige y participa de proyectos de investigación nacionales e internacionales. Es profesor de su especialidad a nivel de grado y posgrado en los que también dirige tesis. Es autor de libros y artículos de didáctica de la Matemática. Su área de interés se centra en la formación profesional del docente que enseña matemática en especial, a aquellos que trabajan con alumnos con necesidades especiales.

ELIANA VON DER WETTERN es licenciada en Sociología y técnica en Pedagogía y Educación Social. Trabaja en diferentes programas socioeducativos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) y como investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). elianavdw@gmail.com

VERA WAKSMAN, pertenencia institucional: Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). verawaksman2@gmail.com

JOSÉ ALBERTO YUNI es doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor titular de Pedagogía y de Teorías Contemporáneas de la Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa). Investigador independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), en el que desarrolla estudios vinculados al campo de la educación superior, el aprendizaje de adultos mayores y los procesos de formación docente. Integra la Red Iberoamericana de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe y participa de redes internacionales de cooperación universitaria en torno a la profesión académica en el contexto de las Reformas Globales de la Educación Superior. Pertenencia institucional: Centro de Investigaciones y Transferencia de Catamarca (Citca), Conicet, Universidad Nacional de Villa María (UNVM). joseyuni@yahoo.com.ar

Apéndice

PROGRAMA DEL COLOQUIO

MARTES 17 DE OCTUBRE			
9:00 a 10:00 hs.	<i>Acreditación y café</i>	17:30 a 18:00 hs.	<i>Café</i>
10:00 a 11:00 hs.	PANEL DE APERTURA Lugar: auditorio Autoridades de la Unipe y de la Unsam	18:00 a 19:30 hs.	PANEL 1. TENSIONES Y DEBATES DE INCLUSIÓN: APORTES DE INVESTIGACIÓN Lugar: auditorio Maura Corcini Lopes (Unisinos) Marta Infante Jaras (Pontificia Universidad Católica de Chile) Daniel Niclot (Cerep, URCA) Emilio Tenti Fanfani (Unipe) Coordina: Silvia Grinberg (Unsam-Conicet)
11:00 a 12:30 hs.	CONFERENCIA INAUGURAL Lugar: auditorio Gilles Baillat (Presidente de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación/ URCA) Comenta: Adriana Puiggrós (Unipe) Coordina: Ana Pereyra (Unipe)		
12:30 a 14:00 hs.	<i>Almuerzo</i>		
14:00 a 17:30 hs.	MESAS PARALELAS DE LOS 5 EJES TEMÁTICOS Lugar: aulas y SUM		

MIÉRCOLES 18 DE OCTUBRE			
9:00 a 12:30 hs.	MESAS PARALELAS DE LOS 5 EJES TEMÁTICOS Lugar: aulas y SUM	18:00 a 19:30 hs.	PANEL 2. TIC E INCLUSIÓN: POLÍTICAS, ACCESOS Y USOS PEDAGÓGICOS Lugar: auditorio Andrea Britos (IIPE) Guillermo Sunkel (Cepal) Inés Dussel (DIE, Unipe) -videoconferencia- Vera Rexach (OEI) Coordina: Darío Pulfer (Unipe)
12:30 a 14:00 hs.	<i>Almuerzo</i>		
14:00 a 17:30 hs.	MESAS PARALELAS DE LOS 5 EJES TEMÁTICOS Lugar: aulas y SUM		
17:30 a 18:00 hs.	<i>Café</i>		

JUEVES 19 DE OCTUBRE

9:00 a 12:30 hs.	MESAS PARALELAS DE LOS 5 EJES TEMÁTICOS Lugar: aulas y SUM	15:30 a 17:30 hs.	Reunión de las autoridades del AMCE con las autoridades de las universidades coorganizadoras
12:30 a 14:00 hs.	<i>Almuerzo</i>		
14:00 a 15:30 hs.	PANEL DE CIERRE. AMÉRICA LATINA, ASIA Y EUROPA: LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN PERSPECTIVA Lugar: auditorio Thierry Phillipot (Cerep, URCA) Oktay Adiguzel (Anadolu Üniversitesi) Ana Pereyra (Unipe) Coordina: Silvia Bernatené (Unsam)		

coloquioinclusioneducativa.unipe.edu.ar



**4^{to} Coloquio Internacional
sobre INCLUSIÓN EDUCATIVA**
Los desafíos de la educación inclusiva



coloquioinclusioneducativa.unipe.edu.ar

