

**MITIGATE INEQUALITY
THE EDUCATIONAL
INCLUSION
OF YOUNG PEOPLE
IN INSTITUTIONAL
IMPROVEMENT PLANS**

¿Mitigar la desigualdad?

La inclusión educativa de los y las jóvenes en los Planes de Mejora Institucional

Lorena Plesnicar

plesnilorena@yahoo.com.ar

RECIBIDO 02 | 05 | 2017

ACEPTADO 13 | 09 | 2017

Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

Resumen

Palabras clave
inclusión educativa
juventud
educación secundaria
políticas educativas

La revisión de documentos y de materiales emitidos por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina, entre 2003-2015, muestra que la expresión «inclusión educativa» pasó de ser una categoría estelar a constituirse en una prescripción normativa. En este artículo, la autora analiza cómo se construye esta idea en los Planes de Mejora Institucional (PMI) y argumenta que la inclusión educativa aparece relacionada inextricablemente con una representación de los y las jóvenes que asocia juventud con escolaridad y que invisibiliza la dimensión de género.

Abstract

Keywords
educational inclusion
youth
secondary school
education policies

The review of materials and documents issued by the Ministerio de Educación of Argentina, from 2003 to 2015, shows that the expression «inclusive education» has become a main category in most of them in a way that serves as a normative regulation. Within this framework, the authoress analices an initiative called Plan de Mejora Institucional (PMI) in order to analyze how inclusive education is built up in some of its major speeches, and argues that inclusive education is inextricably linked to a representation of young people which associates youth with schooling and renders gender dimension invisible.

¿Mitigar la desigualdad?

La inclusión educativa de los y las jóvenes en los Planes de Mejora Institucional

Por **Lorena Plesnicar**

En las últimas décadas, la educación de los y de las jóvenes se constituye en uno de los temas centrales de discusión no solo entre los cientistas sociales, sino también en los distintos ámbitos de decisión de las políticas públicas de la mayoría de los países de América Latina.¹ En este marco, los análisis referidos a las desigualdades educativas, sociales, económicas, entre otras, adquieren especial atención. En el campo educativo, los estudios y las investigaciones sobre las desigualdades comparten, en su mayoría, la tesis de que las instituciones escolares reproducen las desigualdades sociales y, al mismo tiempo, producen un conjunto de prácticas y de discursos que excluyen a los y a las jóvenes del espacio educativo (Dussel, 2011; Saraví, 2015).

En nuestro país, esto acontece al mismo tiempo que los y las jóvenes se instalan como sujetos de derechos en ciertos discursos vigentes que procesan algunas de las transformaciones sociales, culturales y políticas de la sociedad contemporánea.² En esta línea,

uno de los hechos más significativos fue la sanción de la Ley 26.206 de Educación Nacional (2006), que desde el enfoque de derecho a la educación —en contraposición con el discurso neoliberal de los años noventa que entendía la educación como un servicio— instaló la obligatoriedad de la educación media.³ Este hecho continúa una tendencia de la región en la que se advierte un proceso de lenta expansión de la escuela media —o de promoción de estrategias para fortalecerla— con el objetivo de brindar una propuesta universal, gratuita y no selectiva (UNESCO, 2015).⁴

En el contexto de la provincia de La Pampa, la aprobación de la Ley Provincial 2.511 (2009) se erige como marco legal de las actuales transformaciones en la escolaridad. Entendemos que la sanción de estas leyes y sus reglamentaciones deben leerse en interconexión con los discursos de los organismos internacionales que, con distintos matices, tienen implicancias significativas en las políticas educativas y sociales de América Latina y del Caribe.⁵

En una revisión de documentos y de materiales emitidos por el Ministerio de Educación de la Nación durante el periodo 2003-2015, se observa que la expresión «inclusión educativa» se ha convertido en una categoría estelar en la mayoría de ellos hasta constituirse en una prescripción normativa.⁶

En la literatura disponible, el término inclusión se define de múltiples formas y se utiliza en diferentes contextos (Infante, 2010; Sverdlick, Sánchez & Bloch, 2015). En nuestra perspectiva, entendemos la inclusión educativa como un aspecto de un proceso mucho mayor que se plantea en la tensión entre inclusión y exclusión social. O, dicho de otro modo, pensar la inclusión social supone pensar su opuesto, la exclusión social. Aunque estos extremos se pueden expresar y vincular con diferentes ámbitos, aquí los retomamos para una lectura del campo educativo.

Numerosos/as investigadores/as coinciden en que los antecedentes del concepto de exclusión social se encuentran en los estudios de pobreza y en los de marginalidad urbana. En nuestro caso, retomamos los aportes de Gonzalo Saraví (2006), quien señala que la exclusión social está estrechamente vinculada con la globalización de la economía y con sus consecuencias en los diversos y complejos contextos nacionales. Según este autor, la exclusión como foco de análisis invita a centrarse en los quiebres (o en la «fractura relacional») que se generan en los lazos entre el individuo y la sociedad, y que definen, entre otros aspectos, la condición de pertenencia. Aunque este es el marco general en el que los diferentes autores trabajan el eje inclusión / exclusión,

Saraví (2006) destaca que las diferencias entre los enfoques contemporáneos se presentan al definir los elementos que determinan esta ruptura, así como en el modo de conceptualizar las acumulaciones de desventajas.⁷

Tal como anticipamos, y en consonancia con nuestras preocupaciones por el campo educativo, para este trabajo seleccionamos una iniciativa gubernamental denominada Plan de Mejora Institucional (PMI) con el propósito de analizar cómo se construye la inclusión educativa en algunos de sus principales discursos. En este escrito, argumentamos que la inclusión educativa aparece relacionada inextricablemente con una representación de los y de las jóvenes que asocia juventud con escolaridad y que invisibiliza la dimensión de género. A partir de esto, planteamos que la inclusión educativa se configura como una estrategia para transformar a «los» jóvenes en «colectivo estudiantil» lo que presenta múltiples implicancias.

Plan de mejora institucional

La sanción de la Ley 26.206 (2006) ofició de punto de inicio de un conjunto de cambios y de transformaciones referidos a la escolaridad de los y de las jóvenes; entre ellos, la obligatoriedad de la escuela secundaria aparece como uno de los ejes centrales que se enmarca en «la ampliación de derechos ciudadanos» esgrimida en los discursos oficiales del periodo kirchnerista.⁸ En este contexto, el Consejo Federal de Educación (CFE) aprobó el Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resolución 79/09) y promovió los Planes Jurisdiccionales de Educación Secundaria (PJES) y los Planes de Mejora Institucional (PMI) con el objetivo de concretar algunos de los cambios planteados para la educación de las juventudes en las leyes vigentes.⁹

Desde el marco normativo, los PMI tienen los siguientes propósitos:

- a. Planificar el desarrollo institucional a corto y a mediano plazo tendiente a mejorar la calidad de la enseñanza y las trayectorias educativas de los estudiantes.
- b. Configurar un modelo escolar que posibilite cambios en la cultura institucional estableciendo bases para renovar las tradiciones pedagógicas del nivel secundario y para que la escuela sea accesible a colectivos estudiantiles más amplios y heterogéneos.

- c. Lograr la inclusión y la permanencia de los alumnos en la escuela y propiciar el desarrollo de propuestas de enseñanza que les posibiliten a todos aprendizajes consistentes y significativos, con especial énfasis en la atención de aquellos en situación de alta vulnerabilidad socioeducativa.
- d. Desarrollar propuestas curriculares que atiendan a los intereses, las necesidades y las potencialidades de los alumnos y al lugar de transmisión cultural que asume la escuela enfatizando la centralidad de la enseñanza y la adecuación de los saberes a las transformaciones socioculturales contemporáneas (CFE, Res. 88/09, p. 13).

Como se observa, los propósitos son amplios y ambiciosos, y se erigen, en gran medida, sobre la convicción de la necesidad de modificar las culturas institucionales en aras de incorporar sectores que históricamente han sido expulsados de la escuela media (Feijoó, 2016). Este argumento se sostiene en las investigaciones que han promovido distintos análisis que van desde la necesidad de revisar los modos en los que la escuela ha estigmatizado a los y las jóvenes de los sectores populares hasta aquellos que, desde una perspectiva histórica, señalan la inmutabilidad de la educación media (Dussel, 2011; Southwell, 2011; Tenti Fanfani, 2009, 2011). En esta línea, más allá de los conceptos a los que se adhiera, como el de cultura escolar / culturas escolares, gramática escolar / formatos escolares, el común denominador de los planteos es la persistencia de un núcleo duro de la organización escolar que resiste a los intentos de reformas (Terigi, 2008; Tiramonti, 2015; Tyack & Cuban, 2001; Viñao Frago, 2002).

En nuestra perspectiva, la relevancia del estudio de los PMI estriba no solo en sus propósitos sino en que su concreción se contempla para todas las instituciones de educación secundaria de gestión pública.¹⁰ Por los alcances del escrito, nos abocamos al análisis del documento denominado «Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes de mejora. Resolución 88/09», cuya aprobación definitiva data del 27 de noviembre de 2009. Para ello, recurrimos a algunas herramientas que provienen de los Estudios Críticos del Discurso (Van Dijk, 2005).

La construcción del núcleo discursivo *juventud*

Tal como anticipamos, en este trabajo analizamos cómo se construye el objeto juventud en uno de los principales documentos del PMI. En este sentido, algunas de las preguntas que surgen son: ¿cómo se nombra a los sujetos jóvenes en las normativas referidas al PMI?, ¿qué características y/o rasgos se les atribuyen?

A continuación, vamos a argumentar que la configuración del objeto juventud está atravesada por dos tendencias: una que invisibiliza la dimensión del género y otra que asocia juventud con esfera educativa.

Invisibilización del género

En las últimas décadas, los estudios de género han ganado visibilidad en el campo científico internacional. Por un lado, el género como herramienta heurística utilizada en distintos estudios (sobre el mercado del trabajo, la educación, la política, entre otros) ha hecho posible una serie de múltiples incidencias en el *mainstream* académico, principalmente por la exigencia de revisión de varios conceptos tradicionales de las disciplinas. Por otro lado, las luchas de los movimientos de mujeres junto con los reclamos y las demandas de distintos grupos feministas facilitaron algunas de las condiciones propicias para la emergencia y la continuidad de estos estudios (Plesnicar, 2011).

Desde una perspectiva histórica, se advierte que los actuales abordajes desde la clave del género son la expresión de cómo la producción científica sobre temas tales como las mujeres, las diferencias sexuales, el patriarcado, las identidades, entre otros, ha avanzado a partir de continuos cuestionamientos a sus premisas teóricas, epistemológicas y metodológicas.

Esta mirada retrospectiva nos lleva a reconocer el recorrido de los estudios de la mujer —también llamados estudios de las mujeres—, los estudios feministas y los de género como perspectivas que han trazado sus propias posiciones ideológicas respecto de la definición de sus objetos de estudio.

En los últimos años, la inclusión de la perspectiva de género en las ciencias sociales alienta un nuevo tratamiento de temas ampliamente instalados en las agendas investigativas, hecho que también se observa en el caso de los estudios de juventudes tanto en la Argentina como en América Latina. A modo de síntesis, podemos decir que estos estudios no solo abordan distintos problemas, sino que también se inscriben en distintos campos disciplinares.

Sin embargo, los numerosos esfuerzos de las y de los investigadores por advertir la relevancia de considerar el género como piedra angular de la constitución de las identidades no siempre ha tenido el impacto esperado en otros discursos que exceden el campo académico. En efecto, esto lo hemos señalado en varios trabajos anteriores al abordar el discurso de algunos organismos internacionales como la Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ) o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (Plesnicar, 2013).

Ahora bien, si nos remitimos al documento del PMI, una primera observación nos sitúa ante un discurso que parece eludir la agencia de género y su aporte insoslayable a la discusión de las relaciones de poder dominantes en la sociedad. En esta dirección, en el texto aparecen múltiples referencias: «los adolescentes y jóvenes», «los estudiantes», «los jóvenes», «los alumnos». Como se advierte, estos modos de nombrar obvian toda variación de género al identificar a todos los sujetos con el pronombre «los».

Juventud / estudiantes

La otra tendencia que anticipamos es la de asociar en el discurso el tópico juventud con la esfera educativa. En este sentido, en la Resolución objeto de análisis aparecen innumerables referencias a «los estudiantes» y a «los alumnos».

La apelación de los/as jóvenes en tanto estudiantes responde a una forma de relacionar la edad con la adscripción a la esfera educativa. Si bien esta asociación tiene su historia, aquí solo traeremos a colación la entrevista «La juventud no es más que una palabra», de Pierre Bourdieu (1990), en la cual el sociólogo proponía nombrar a las juventudes distinguiendo en ese momento a las personas jóvenes que trabajaban de las personas que eran estudiantes. Esta identificación europea de «la juventud» con el estudiantado también está presente en los escritos de Walter Benjamin. A modo de

ejemplo, puede citarse el texto «La vida de los estudiantes» (1993), en el que el autor reflexiona acerca del significado histórico de la relación del estudiantado con la universidad. En ese mismo texto introduce el «concepto de juventud estudiantil» (p. 133).¹¹

En el ámbito latinoamericano tuvo su apogeo en la misma época, durante las luchas del reformismo universitario. En la década de 1960 se reactualiza en Brasil la discusión referida a la asociación entre la noción de juventud y la condición de estudiante, principalmente en las contribuciones de Octavio Ianni, Marialice Foracchi y Artur Poerner (Borelli y otros, 2010). En los trabajos actuales de la sociología de la juventud hay amplio consenso en aceptar que el sistema educativo actúa como espacio social de construcción de subjetividades y, por ello, también de juventudes (Tenti Fanfani, 2011).

Proponemos revisar, ahora, uno de los propósitos puntuales del PMI: «Configurar un modelo escolar que posibilite cambios en la cultura institucional estableciendo bases para renovar las tradiciones pedagógicas del nivel secundario y para que la escuela sea accesible a colectivos estudiantiles más amplios y heterogéneos» (CFE, Res. 88/09, p. 13).

La afirmación «colectivos estudiantiles más amplios y heterogéneos» permite algunas consideraciones. En primer lugar, el término «colectivo» se inscribe en un texto en el que se utiliza de modos diversos: «voluntad colectiva», «procesos colectivos», «determinación colectiva». En pocas palabras, podríamos suponer que la insistencia de su uso remite a cierto intento de converger en un «nosotros inclusivo» por el poder performativo del término (Van Dijk, 2005). En segundo lugar, surge la pregunta acerca de en relación con qué criterios estos colectivos son «más amplios y heterogéneos». Tal vez resuene en esa expresión (y en «que la escuela sea accesible») un posicionamiento frente a la matriz meritocrática y expulsora que caracterizó a la escuela secundaria en nuestro país (Dussel, 2011; Tenti Fanfani, 2009; Miranda, 2013).

La inclusión educativa en los PMI

Uno de los propósitos centrales de la investigación en curso es analizar cuáles son los alcances y las limitaciones del uso de la categoría inclusión educativa en las políticas educativas argentinas de los últimos años. En este punto, si bien entendemos que esto

implica el análisis de discursos y de prácticas, por los alcances del escrito solo nos detendremos en una aproximación al discurso de una de las normativas mediante las cuales se instaló los PMI.¹²

En un trabajo de los últimos años, Valeria Llobet (2013) argumenta que los contextos de implementación de las políticas sociales de inclusión son un espacio relevante para revisar los modos en los que los significados sobre la exclusión y la inclusión social son construidos. En nuestro caso, sostenemos que es el discurso de las políticas una de las primeras instancias donde se construye el par inclusión-exclusión. Ahora bien, vamos a analizar cómo se presentan estos términos en uno de los textos principales elaborados sobre el PMI.

Uno de los principales antecedentes respecto del discurso sobre la inclusión educativa proviene de los organismos internacionales, en especial de la UNESCO.¹³ Desde una perspectiva histórica, podemos señalar que uno de los hitos centrales en esta dirección es la «Declaración mundial sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje», acordada en la reunión de Jomtiem (Tailandia) que se llevó a cabo en 1990. En dicha ocasión, los representantes de distintos gobiernos y de organizaciones intergubernamentales aceptaron la existencia de desigualdades en el ejercicio de los derechos humanos y también en el cumplimiento del derecho a la educación. En este sentido, en el texto del artículo 3, «Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad», se asegura:

Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y en suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación (UNESCO, 1990, p. 10).

El reconocimiento de las desigualdades referidas a la educación de niños/as, de jóvenes y de adultos continúa vigente en otras declaraciones de los años subsiguientes. En esta línea, en la «Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso

y calidad», realizada entre el 7 y el 10 de junio de 1994 en Salamanca (España), se acuerda con la de idea de desarrollar o de promover sistemas educativos con orientación inclusiva.¹⁴ En uno de los apartados de dicha Declaración se insta a los gobiernos a «dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o de sus dificultades individuales» (1994, p. 10).

Aunque no podemos realizar un análisis exhaustivo del documento, nos parece relevante señalar que el texto presenta un exhorto a «incluir a todos los niños y niñas», y esto aparece en estrecha articulación con una configuración específica de la discapacidad. Desde el mismo título de la Declaración, la discapacidad aparece nombrada con el eufemismo «necesidades educativas especiales» y en el modo de abordaje se erige la integración como concepto estelar que está presente en innumerables sintagmas, tales como «orientación integradora», «sociedad integradora», «escuelas integradoras», «escolarización integradora», «educación integradora». En pocas palabras, el concepto de integración escolar, cuya tradición en el campo de la Educación Especial proviene de los años ochenta, pasó progresivamente a ser reemplazado por el de inclusión educativa.¹⁵

En nuestro país, la institucionalización de la educación especial data de 1885, época en la que se consideraba como un subsistema de la educación:

[...] marcado por un abordaje terapéutico, este tipo de educación comienza con su dilema ya que, al tiempo que cuestiona y revierte las sospechas de «ineducabilidad» de las personas con discapacidad, genera un sistema segregado con ámbitos específicos para su atención que se evidencia durante casi todo el siglo XX (Padin, 2013, p. 50).¹⁶

En el marco de estas consideraciones, proponemos un fragmento del apartado «Propósitos» en el que se afirma:

Lograr la inclusión y la permanencia de los alumnos en la escuela y propiciar el desarrollo de propuestas de enseñanza que posibiliten a todos aprendizajes consistentes y significativos, con especial énfasis en la atención de aquellos en situación de alta vulnerabilidad socioeducativa (CFE, Res. 88/09, p. 13).

Nótese que la introducción de una cadena de significantes —inclusión / atención— rememora los conceptos con los que históricamente se abordaba a los sujetos con discapacidad en el discurso médico de las décadas de 1980 y de 1990.

Otra observación es respecto de cómo se construye la inclusión. Y en esta dirección emergen algunos interrogantes que devienen de la afirmación «lograr la inclusión», puesto que si hay que incluir es porque algo o alguien están excluidos o están fuera. Ahora, ¿fuera de qué? O, ¿fuera de dónde?¹⁷

Al respecto, proponemos un pasaje del apartado «Ejes centrales de la planificación» en el que se postula la «incorporación gradual de los adolescentes y jóvenes que en su comunidad están fuera de la escuela, ofreciendo espacios formativos “extraclase” con sentido educativo e inclusivo» (CFE, Res. 88/09, p. 13). Los jóvenes y los adolescentes «están fuera de la escuela» y hay que lograr la «incorporación gradual». Los excluidos, entonces, son los que están fuera de la escuela o no incorporados. También aparece otra forma de presentar el término inclusión: como una forma de adjetivar el sentido de los espacios extraclase.

Como planteamos al inicio del escrito, la inclusión educativa aparece como una estrategia para transformar a los adolescentes y a los jóvenes en estudiantes / alumnos, con las implicancias que los términos presentan. De modo esquemático, podríamos sintetizar los binomios que emergen del discurso y que apoyan nuestra hipótesis de trabajo: estudiantes / alumnos adolescentes y jóvenes, inclusión / exclusión, incorporación gradual / no incorporados, dentro de la escuela / fuera de la escuela, baja vulnerabilidad socioeducativa / alta vulnerabilidad socioeducativa.

El término inclusión, en consecuencia, se define en relación con otro, el de exclusión. En varios de sus trabajos, Teun Van Dijk (2005) explica que la construcción de grupos es una de las estrategias del discurso en las que muchas veces subyace una polarización ideológica. En este caso, podríamos suponer que existe un «ellos»: los adolescentes y jóvenes excluidos, no incorporados, que están fuera de la escuela en situación de alta vulnerabilidad socioeducativa. En oposición se define otro grupo, el de estudiantes y alumnos incluidos o incorporados dentro de la escuela.

Como han expuesto los estudios críticos del discurso, la combinación de presentaciones negativas con otras positivas da como resultado una mayor legitimación del estatus del más poderoso. En este caso, no solo se legitima el rol del enunciador —el Consejo Federal de Educación—, sino también las implicancias políticas de los acuerdos que se plasman en la Resolución.

Aunque no podemos detenernos demasiado en este punto, surge el interrogante respecto de cómo se define la «vulnerabilidad socioeducativa» en el documento que analizamos. Retomamos, para esto, el apartado 5 de la Resolución, denominado «Responsabilidad del Ministerio de Educación de la Nación», en el que se indica: «La asignación de becas, aportes para la movilidad y provisión de libros de texto, útiles y vestimenta para los alumnos en situación de alta vulnerabilidad socioeducativa» (CFE, Res. 88/09, p. 18).

Acorde a esto, la situación de alta vulnerabilidad socioeducativa se explicaría por la falta de libros de texto, de útiles y de vestimenta, y de recursos para la movilidad. En este contexto, las funciones del Estado frente a situaciones de alta vulnerabilidad socioeducativa se circunscriben a asignar becas, a aportar para movilidad y a proveer libros de texto, útiles y vestimenta. En el pasaje que presentamos, las respuestas del Estado parecen operar en un registro individual de atención al sujeto en situación de alta vulnerabilidad socioeducativa. Queda pendiente en próximos trabajos el análisis del alcance y de las limitaciones de las políticas públicas de este tipo en el marco de las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales de la época.

Conclusiones

Desde hace varias décadas, la desigualdad como objeto de estudio en América Latina dio lugar a una vasta producción teórica en la que se interconectan —desde tradiciones teóricas, metodológicas y epistemológicas no siempre encontradas— discusiones referidas, principalmente, a la pobreza, a la marginalidad y a los procesos de exclusión.

En la Argentina, y en especial en el campo educativo, los debates sobre la desigualdad educativa tienen ya un largo recorrido en el que han adquirido mayor protagonismo algunos temas sobre otros —las dimensiones escolares de la desigualdad, la igualdad de oportunidades, la producción de nuevas desigualdades en la escuela media— según las condiciones históricas, políticas, sociales, económicas y culturales en las que se

sitúa la producción. La mayoría concuerda en que la desigualdad es un concepto relacional y, en este sentido, no puede entenderse como atributo de algún grupo, sino que requiere ser pensada como un problema de la sociedad (Dussel, 2011; Saraví, 2015).

En nuestro trabajo, nos propusimos iniciar la exploración de una política educativa (PMI) que se erige sobre el supuesto de que con cambios en las propuestas institucionales y de enseñanza se puede hacer frente a la exclusión educativa y social. En este contexto, presentamos el análisis de cómo se construye discursivamente la inclusión educativa en uno de los programas de mayor alcance destinado a la educación de los y las jóvenes.

Al inicio del escrito señalamos que el sintagma inclusión educativa es polisémico, y por ello «puede pensarse la inclusión a través del asistencialismo, la inclusión como modificación de las estructuras escolares preestablecidas y la inclusión como posibilidad de emancipación de los sujetos» (AA.VV., 2016, p. 47). Estos discursos pueden entenderse como traducciones específicas de la región sobre un conjunto de discusiones que se producen y que circulan en la arena internacional y que devienen de las pujas de poder entre los representantes de organismos y de instituciones que exponen los intereses de los distintos Estados.

En nuestra perspectiva, la inclusión educativa se configura en relación con un modo de pensar el tópico «juventud». En efecto, y tal como argumentamos, aparece como una estrategia que transforma a «los» jóvenes (y ahí se obvia la dimensión de género) en estudiantes y, más precisamente, en colectivos estudiantiles.

En este punto, pueden esbozarse al menos dos líneas de discusión. La primera, respecto de que esta supuesta transformación operaría en cambiar lo joven —con las notas que a ello se le adjudique— en algo / alguien posible de domesticar, de normalizar, de disciplinar —según el marco teórico que se adopte—. Y en esta línea resuenan los supuestos ideológicos de control del riesgo social. La segunda, en tanto, apunta a una clave política que ha sido señalada en reiteradas ocasiones en los aportes de la sociología de la juventud: la asociación entre el protagonismo político y el claustro estudiantil. En otras palabras, el pasaje de «jóvenes» a la categoría de «estudiantes» llevaría implícito cierto protagonismo político que es una de las exhortaciones más frecuentes en el discurso kirchnerista.

Por último, el trabajo aquí iniciado es una primera aproximación a un problema mucho más amplio en el cual se explorarán las relaciones entre los discursos y las prácticas de puesta en marcha del PMI en instituciones educativas con el propósito de analizar los alcances y los límites de una propuesta que se inscribe en el conjunto de políticas de inclusión social y educativa de nuestro país.

Nos toca, ahora, esbozar alguna respuesta a nuestra pregunta inicial del título: ¿mitigar la desigualdad? Creemos que la educación puede atenuar / evitar / reducir / corregir / revisar algunas desigualdades, pero no puede resolver *per se* los profundos procesos de exclusión actuales. En todo caso, como señala Lucía Garay (2015), «si en los tiempos que corren se plantea la inclusión como un problema político de la escuela, tendrá que ser en términos de Inclusión educativa, y esta un puente y un capital para lograr la Inclusión social»¹⁸ (p. 83). Habilitar preguntas sobre la educación de los y las jóvenes en los complejos contextos institucionales, familiares, políticos y culturales contemporáneos es una de las vías, entre otras, para participar de la construcción de sociedades menos desiguales, más democráticas, justas y plurales. 🌞

Referencias bibliográficas

AA.VV. (2016). *Trazos de escuela. Un abordaje en la educación secundaria obligatoria*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Arnaiz Sánchez, P. (2004). La educación inclusiva: dilema y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 7(2), 25-40.

Benjamin, W. (1993). *La metafísica de la juventud* (trad. Luis Martínez de Velasco). Barcelona, España: Paidós.

Borelli, S. y otros (2010). Jovens urbanos, ações estético-culturais e novas práticas políticas: estado da arte (1960-2000). En Alvarado, S. V. y Vommaro, P. (comps.). *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)* (293-324). Rosario, Argentina: Homo Sapiens / Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. En *Sociedad y Cultura* (163-173). México D. F., México: Grijalbo.

Dussel, I. (2011). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (39-52). Buenos Aires, Argentina: Manantial / Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Feijoó, M. del C. (2016). ¿Para qué sirve el secundario? En AA.VV. *10 años de la Ley de Educación Nacional*. La Plata, Argentina: Universidad Pedagógica.

Garay, L. (2015). *Así, ¿quién quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.

Graham, L. (2006). Caught in the net: a Foucaultian interrogation of the incidental effects of limited notions of inclusión. *International Journal of Inclusive Education*, (10), 3-25.

Jacinto, C. (2010). La investigación en educación y la toma de decisiones en políticas educativas. En Wainerman, C. y Di Virgilio, M. (comps.). *El quehacer de la investigación en educación* (303-308). Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Lucas, A. (1993). Introducción. En Benjamin, W. *La metafísica de la juventud* (9-44) (trad. Luis Martínez de Velasco). Barcelona, España: Paidós.

Plesnicar, L. (2011). *La juventud en las Conferencias Intergubernamentales sobre Políticas de Juventud en Iberoamérica (1980-2000)* [Tesis de Doctorado]. Buenos Aires, Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Saraví, G. (2006). Nuevas realidades y nuevos enfoques: exclusión social en América Latina. En Saraví, G. (ed.). *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina* (19-52). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México D. F., México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) / Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G. (dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (35-69). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Tenti Fanfani, E. (2009). Introducción: culturas juveniles y cultura escolar. En Donini, A. M. (coord.). *Nuevas infancias y juventudes. Una experiencia formativa* (13-24). San Martín, Argentina: UNSAM.

Tenti Fanfani, E. (2011). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (53-69). Buenos Aires, Argentina: Manantial / Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.

Van Dijk, T. (comp.) (2005). *El discurso como interacción social. Una introducción multidisciplinar. Estudios sobre el discurso II*. Barcelona, España: Gedisa.

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, España: Morata.

Referencias electrónicas

Consejo Federal de Educación (2009). Resolución 79. *Plan Nacional de Educación Obligatoria*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/79-09.pdf>

Consejo Federal de Educación (2009). Resolución 88. *Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes de Mejora*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/88-09.pdf>

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297. doi: [10.4067/S0718-07052010000100016](https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016)

Ley 26.206 de Educación Nacional (2006). Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>

Ley 2.511 de Educación Provincial (2009). Recuperado de http://www.lapampa.gov.ar/images/stories/archivos/asesorialetrada/leyes/2009/ley_no_2511.pdf

Llobet, V. (2013). Estado, categorización social y exclusión de niños/as y jóvenes. Aportes de los debates sobre la exclusión social a los estudios de infancia y juventud. En Llobet, V. (ed.). *Sentidos de la exclusión social. Necesidades y prácticas en políticas sociales para la inclusión de niños, niñas y jóvenes* (23-50). Buenos Aires, Argentina: Biblos. Recuperado de <https://www.academica.org/valeria.llobet/14>

Miranda, E. (2013). De la selección a la universalización. Los desafíos de la obligatoriedad de la educación secundaria. *Espacios en Blanco, Serie Indagaciones*, (23), 9-32. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852013000100002

Padin, G. (2013). La Educación especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, (7), 47-61. Recuperado de <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1437>

Plesnicar, L. (2013). El núcleo *juventud* en el discurso de la Unesco (1985). *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (24), 93-110. doi: [10.4206/rev.austral.cienc.soc.2013.n24-05](https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2013.n24-05)

Sverdlick, I., Sánchez, M. y Bloch, M. (2015). Tensiones y contradicciones de la inclusión educativa en la escuela secundaria obligatoria. *XI Jornadas de Sociología*. Recuperado de <http://www.academica.org/000-061/789>

Tiramonti, G. (2015). La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. *Propuesta Educativa*, 2(44), 24-37. Recuperado de http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/94.pdf

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29), 63-71. Recuperado de http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/19.pdf

Unesco (1990). *Declaración mundial sobre Educación para Todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/efa2000jomtien.htm>

Unesco (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>

Unesco (2015). *América Latina y el Caribe. Revisión Regional 2015 de la Educación para Todos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232701s.pdf>

Notas

¹ Este artículo es parte de los avances iniciales del proyecto de investigación «Políticas, discursos y procesos institucionales para la inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes en la Argentina», que se desarrolla en el Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPAM) bajo la dirección de la Dra. Estela Miranda (UNC) y la codirección de la Dra. Lorena Plesnicar (UNLPAM).

² No desconocemos que estos discursos coexisten con otros que enfatizan los aspectos negativos de las juventudes. En un trabajo anterior señalamos las innumerables noticias y mensajes que difunden los medios masivos de comunicación en los que se resaltan o se exacerban los aspectos negativos de los sujetos jóvenes. Basta con mencionar algunos de los modos de nombrar a los/as jóvenes, por ejemplo, «pibes chorros» en la Argentina, «planchas» en Uruguay, la fórmula «ni-ni» (ni estudian ni trabajan) que se extiende rápidamente en la región o los «mareros» como emblema de las violencias principalmente centroamericanas. Estas expresiones ilustran con distintos matices y alcances la actual tendencia a identificar a los sectores juveniles con problemas tales como la violencia, la delincuencia y la exclusión en América Latina (Plesnicar, 2013).

3 Este cambio normativo del sistema educativo nacional fue acompañado por otras iniciativas tales como la Asignación Universal por Hijo, el Programa Conectar Igualdad, la Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, la Ley Nacional de Salud Reproductiva y el PROG.R.ES.AR., que, grosso modo, actúan como un marco social, político y cultural para las infancias y las juventudes.

4 Según el informe de la UNESCO (2015), «los países de la región presentan una situación muy heterogénea en cuanto al nivel de escolarización de los adolescentes y jóvenes: mientras algunos han alcanzado niveles importantes de masificación, en otros esta continúa estando restringida para una minoría de la población» (p. 22). Y señala: «Más aún, si bien durante la década pasada la educación secundaria se expandió muy levemente en la región, existen indicios que sugieren una desaceleración en el incremento de la población joven que completa este ciclo, lo cual se explicaría principalmente no por razones de acceso o de falta de oferta, sino por la persistencia de altas tasas de repetición y de deserción escolar» (p. 81).

5 Queda pendiente para futuros trabajos el análisis de la incidencia de algunos organismos de crédito (como el Banco Mundial, por ejemplo) en el diseño de la agenda de las políticas educativas y de los mecanismos que utilizan a través de financiamiento para producir formas de gobernabilidad en los distintos países de América Latina.

6 En efecto, en la Ley 26.206 se define como un objetivo «Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad» (art. 11, apartado e).

7 Según Saraví (2006), en la postura anglosajona son la pobreza y la desigualdad los aspectos que determinan el quiebre; en la perspectiva francesa, la ruptura se explica por la crisis de la sociedad salarial, en la que adquieren relevancia el desempleo y la precarización laboral; desde el abordaje promovido por la Unión Europea, en tanto, se adhiere a las limitaciones y/o al no cumplimiento de los derechos de la ciudadanía.

8 Algunos autores plantean un análisis crítico respecto de la obligatoriedad de la escuela secundaria. En este sentido, Lucía Garay (2015) argumenta que «la masiva incorporación de adolescentes a la escuela media, originada en la extensión de la obligatoriedad escolar a este nivel, que provienen de medios sociales sin tradición ni cultura escolar, sean o no pobres en términos materiales, ha significado un verdadero terremoto en la estructura de la vieja escuela secundaria y en sus tradiciones. Los problemas que se derivan de su estado de crisis crónica, edilicios, de equipamientos, en el trabajo docente, en la organización pedagógica de las aulas, en la falta de preceptores y personal de apoyo —el listado puede ser interminable—, se mezclan y se confunden con los que esta extensión de la obligatoriedad introduce; y con los efectos de la crisis social en su dinámica institucional. ¡Todos ellos forman un coctel que hará dudar a más de un adolescente si la oportunidad que la obligatoriedad le otorga es una mejora o un tormento!» (p. 71).

9 En la Resolución 88 (CFE, 2009) se indica: «Los dos instrumentos que conformarán los apoyos básicos de los procesos de institucionalización y de fortalecimiento de la educación secundaria serán los Planes Jurisdiccionales, que contribuirán en cada jurisdicción a ordenar, a priorizar y a promover con la racionalidad necesaria, las múltiples decisiones y gestiones que implica en cada provincia la implementación de la obligatoriedad de la educación secundaria, y los Planes de Mejora Institucional cuyo ámbito de definición y de acción serán todas las escuelas secundarias del país, de enseñanza común y modalizadas, según lo establece la Ley de Educación Nacional» (pp. 6-7).

10 La proyección de esta política aparece descrita en el apartado de Financiamiento de la Resolución 88/09. «Para el año 2010 se financiarán Planes de Mejora Institucional para el 50% de los establecimientos, seleccionados en función de lo establecido en los párrafos 31 y 32 del presente documento. En el año 2011 se completará la totalidad de las instituciones que brinden formación secundaria» (CFE, Res. 88/09, p. 16).

11 Ana Lucas, en la introducción de *La metafísica de la juventud* (1993), aclara que «“La vida de los estudiantes” fue publicado en la revista *Der Neue Merkur*, en 1915. En este artículo [Benjamin] incluye una parte de una de sus conferencias impartida en Berlín, en 1914, con motivo de su nombramiento como presidente de la “Comunidad estudiantil berlinesa”» (p. 17).

12 Nos referimos a una mirada sistémica sobre las políticas: «[...] tanto las relaciones entre *discurso* y la *acción* (en los niveles central, local, institucional), como las formas en que las políticas son recreadas en las instituciones educativas por los *actores* concretos que las llevan adelante en las escuelas» (Jacinto, 2010, p. 305).

13 Por razones de espacio, queda pendiente el análisis de la traducción y/o de la reconfiguración de estos discursos en los ámbitos regionales y nacionales en el marco de las tradiciones educativas y pedagógicas de cada país.

14 En Salamanca, se reunieron 92 delegados de los gobiernos de distintos países y 25 representantes de organizaciones internacionales.

15 Algunos autores, como Pilar Arnaiz Sánchez (2004), argumentan que el discurso de la integración se tornó ambivalente: «Si bien es innegable que la integración escolar está realizando grandes aportaciones en el ámbito de la Educación Especial, también es cierto que este término está siendo conceptualizado de formas muy diferentes, y que muchas veces aparece unido a ideologías y a prácticas asociadas al controvertido modelo médico-psicométrico o modelo del déficit, debido a la influencia de parámetros sociopolíticos de diversa índole» (p. 29).

16 Algunos datos que sitúan la institucionalización de la educación especial en la Argentina en 1885 son la creación del primer establecimiento para la atención de la población con discapacidad, el Instituto Nacional para niños sordomudos y la Escuela Normal anexa para la formación de pedagogos especializados (Padin, 2013).

17 En algunos trabajos, como en los de Linda Graham (2006), se afirma que la inclusión supone un todo en el que algo o alguien puede ser incorporado en un espacio prefabricado o naturalizado.

18 Las mayúsculas pertenecen al original.