

**VI CONGRESO NACIONAL Y IV INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA “LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO  
LATINOAMERICANO”**

**30, 31 de octubre y 1 de noviembre de 2013**

**Área 7:** Política Educativa

**Tipo de trabajo:** Ponencia

**Título:** “ACERCA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS CENTRADAS EN LA "INCLUSIÓN".  
NOTAS PREVIAS PARA PENSAR EL TRABAJO DOCENTE”.

**Autoras:** JUAREZ, Sandra; COCCO, Nicolás; MUÑOZ, H. Benjamín

**Expositoras:** JUAREZ, Sandra; COCCO, Nicolás; MUÑOZ, H. Benjamín

**Institución a la que pertenece:** Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad  
Nacional del Comahue

**Direcciones electrónicas:** [sandra.juarez5@speedy.com.ar](mailto:sandra.juarez5@speedy.com.ar); [fncocco@gmail.com](mailto:fncocco@gmail.com);  
[odin\\_bronxi@hotmail.com](mailto:odin_bronxi@hotmail.com)

**Palabras Claves:** trabajo docente – paradigma de inclusión – escuela secundaria – políticas  
inclusivas –trabajo pedagógico – retórica de inclusión educativa

**“Acerca de las políticas educativas centradas en la “inclusión”.**

**Notas previas para pensar el trabajo docente”.**

El concepto de inclusión educativa es hoy, tanto principio que orienta ciertas políticas educativas y tendencias pedagógicas, como, al mismo tiempo, un objeto de análisis. Esta ponencia se enmarca en el Proyecto de Investigación "La Configuración del Trabajo Docente Pedagógico en las denominadas Políticas de Inclusión para la Escuela secundaria en la Norpatagonia” dependiente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (C110). (1)

Nuestra intención es someter a discusión las diferentes perspectivas teóricas que subyacen sobre el concepto de inclusión, en tanto se ha tornado eje de las políticas educativas actuales. En este sentido, cabe señalar el recorrido y limitaciones sobre la problemática de la inclusión que se presentan en el discurso hegemónico. Desde un abordaje fundamentalmente político del denominado "paradigma de la inclusión"

ensayamos articulaciones con las configuraciones del trabajo docente en la escuela secundaria en el proceso de construcción del objeto de investigación. Es innegable su relación con las tradiciones investigativas que analizan el trabajo docente en contextos de pobreza, condiciones adversas y “diversidad” (Sinisi, 2010), estudios, que -en gran parte- han identificado diferentes formas y mecanismos de la “exclusión” escolar. Frente a estos discursos de denuncia, en los últimos años se centra más la mirada en las posibilidades y o límites de la inclusión educativa, asignando a los docentes un papel central para “superar la exclusión”.

Sinisi ha planteado que se estaría produciendo un cambio de paradigma: el de integración estaría siendo reemplazado por el de inclusión escolar. Aunque aclara que un cambio de retórica no conduce necesariamente a una modificación de las prácticas, las creencias y los valores. El concepto de inclusión, como ya hemos mencionado, aparece como categoría estrella de los documentos de los organismos internacionales. La investigadora señala que dicho concepto se instala en el escenario político educativo argentino con intensidad desde el año 2004; ya sea en los fundamentos político pedagógicos como en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), o en los diferentes programas desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional (Conectar Igualdad, de Inclusión Nacional Todos a estudiar”, etc.)

Para realizar una breve contextualización histórica, del surgimiento y conformación retórica de este paradigma, aludiremos a algunas conferencias realizadas en el marco de las políticas de inclusión. Una de ellas se llevó a cabo en el año 1990. El Banco Mundial auspició junto a la UNESCO la *Conferencia Mundial sobre la Educación Para Todos* realizada en Jomtien. Nos parece relevante mencionar que, si bien el lema sobre la educación se prodigaba “para todos”, en el encuentro llevado a cabo en Dakar, denominado *Foro Mundial sobre la Educación*, se reduce la propuesta educativa hacia la focalización de los sectores considerados de pobreza para su acceso a la escuela primaria. Por lo que notamos cómo se identifica a la inclusión, en un principio, con aquellos sectores denominados *económicamente desfavorecidos*. Como ha señalado Torres “Los más pobres entre los pobres combinada con la **focalización** en la infancia, esencialmente en la niña.” (Torres, 2000). Sin embargo, el lema “para todos” vuelve a consolidarse en este discurso, o

retórica, de la inclusión para referirse a la diversidad de todos y cada uno de los sujetos que conviven en sociedad.

En este contexto cabe aclarar el papel fundamental que el Banco Mundial desempeña en las agendas educativas de los países dependientes de las economías centrales, junto con el BID y otros actores de promoción de las ideas (neo)liberales (neo)conservadoras que han cobrado particular importancia en el contexto de las reformas de “segunda generación”, según la retórica del BM. (Mato, 2007) (Domenech, 2007). Lejos de ser una simple agencia financiera, el BM es uno de los principales asesores en educación, ha proporcionado una cuarta parte del apoyo externo en lo que respecta al sistema educativo de las economías dependientes desde los años ´80. (Domenech, 2007).

Desde la perspectiva del BM, la educación es considerada como “crucial para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza” ya que permite elevar el capital humano a través de “inversiones en calidad y alcance orientadas específicamente a los pobres” (Banco Mundial, 2004: 88). Para ello, una de las prioridades de esta entidad financiera es “incluir a los excluidos, cuando sea posible, mediante intervenciones dirigidas a los pobres” (Banco Mundial, 2004: 88).

Otro acontecimiento, que consideramos relevante, es la *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales* (1994) organizada por el gobierno español en cooperación con la UNESCO. En esta declaración, en la que participaron 92 países, se instó a concretar los objetivos de una Educación para Todos y, con esta meta, transformar la escuela común en una comunidad inclusora de todos. Todos es también un término clave para el análisis de las justificaciones de las políticas de inclusión, en tanto es un potente elemento seductor en pos de los nuevos consensos necesarios para la gobernabilidad.

El énfasis en las políticas de inclusión se enmarca así en una fuerte retórica que apela a las propiedades que se le asignan a la categoría inclusión desde el discurso hegemónico. La inclusión, entonces, sería un proceso, que elimina barreras, que permite la presencia de todos los estudiantes, sobre todo los más marginados y posibilita la participación.

Por otro lado, se lo asocia a la necesidad de medir lo que se valora, por lo tanto se realiza un encadenamiento discursivo que los lleva a plantear que lo que se mide se realiza

y por lo tanto es necesario medir la inclusión, con esa finalidad en el año 2000 se lanza el Índice de inclusión (Booth & Ainscow, 2000). Se trata de un conjunto de materiales diseñados para que las escuelas lleven a cabo un proceso de “auto-evaluación” en relación a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Para esto se presentan una serie de prescripciones metodológicas con indicadores y preguntas que ayudarían a medir el compromiso de las escuelas con la inclusión. Este Index o índice, es uno de los documentos, que como se ha mencionado, manifiesta la consolidación del discurso inclusión/diversidad desde la perspectiva que todos los sujetos son diversos y deben ser incluidos. Queda aquí pendiente el proceso de **estandarización** invisibilizado tras la apelación a la inclusión y con fuerte incidencia en las regulaciones del trabajo docente.

En los documentos de los organismos internacionales identificamos autores citados recurrentemente (Ainscow, 2004), (Blanco, 2006), (Tomasewski, 2002), (Slee, 2000), (Echeita Sarrionandía y Duk Homad, 2008). Hemos llevado a cabo el análisis de sus principales planteos en relación a las políticas de inclusión y registrado (para seguir indagando en la cuestión) sus vinculaciones con el trabajo docente.

Según Rosa Blanco los países pasan por tres etapas para avanzar hacia el pleno ejercicio del derecho a la educación:

1- Conceder el derecho a la educación a aquellos que por diferentes causas están excluidos pero con opciones segregadas en escuelas especiales o programas diferenciados.

2- “Enfrentar el problema de la segregación educativa promoviendo la integración en las escuelas para todos. (...) son los alumnos quienes deben adaptarse a la escuela y no ésta a los alumnos.”

3- “Exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de las necesidades educativas del alumnado, que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses.” (Blanco, 2006)

En el corpus consultado la omnipresencia del término inclusión se manifiesta a través de su poder adjetivante; que conduce a pensar en docente inclusivo, movimiento de la inclusión, cultura inclusiva, paradigma de la inclusión, prácticas inclusivas, filosofía de la inclusión, valores inclusivos, índice de inclusión, y políticas inclusivas, entre otras reiteradas alusiones.

Por un lado las políticas de inclusión evocan a la educación para todos; sin embargo advertimos una continuidad con las políticas focalizadas, en tanto se menciona concretamente como grupos destinatarios a: los desfavorecidos socio-económicamente - tanto en zonas rurales y urbanas-, grupos desaventajados, discapacitados, sectores subalternos, migrantes, grupos en riesgo educativo y riesgo social, indígenas, comunidades nómades, afro-descendientes y niñas.

A partir de este breve recorrido histórico, que consideramos como una primera exploración, advertimos la reincidencia en algunos núcleos de sentido, y al mismo tiempo ciertas tensiones que deben ser contempladas para captar la complejidad del fenómeno de las “políticas educativas de inclusión”. Popkewitz señala, de manera incisiva, la doble cualidad de estas políticas que pivotean entre la esperanza y el temor, el reconocimiento y la diferencia de un nosotros y un otros, en el cuál la ironía del fenómeno oculta las nociones tácitas de normalidad. “Los sistemas pedagógicos de justificación son efectos de elementos de poder y producción de la construcción y cambio de mundos (pero...) no es suficiente si no tiene en cuenta los sistemas de justificación mediante los cuales los objetos de reconocimiento y diferencia son construidos como sujetos de la política y la investigación.” (Popkewitz, 2006: 15)

Resulta interesante el reconocimiento de la retorica de la inclusión y cómo ha calado profundo en la agenda de los países de la región y ha traspasado las fronteras de la política educativa, específicamente de los estados, para pasar a ser una aparente reivindicación o reclamo de actores, históricamente, en oposición a postulados neoliberales. Así como también la categoría “calidad educativa”, heredada del management para referirse a la calidad de prestación de un servicio, ha permeado el léxico de actores de, prácticamente, todos los arcos políticos.

En este sentido “es importante comprender que los actores *transnacionales* y *globales* suelen promover sus propias representaciones, discursos, y propuestas políticas, tanto mediante la producción y circulación de información sobre ellas, así como la promoción de redes o encuentros en los que quienes participan comparten la información producida. De esta manera construyen *hegemonía*, en torno a sus representaciones, a través de su *naturalización*, por la producción de un cierto *sentido común* (...) Estos modos no

impositivos poseen mayor y mas sostenida eficacia simbólicas que los de carácter impositivos.” (Mato, 2007).

Queda pendiente el análisis más extenuante de los exponentes a nivel internacional y de los exponentes nacionales de este “nuevo paradigma”. Nuestro interrogante en este proyecto, se vincula con poder analizar y comprender la incidencia de estas perspectivas en el trabajo docente y pedagógico que realizan los profesores y profesoras de las escuelas secundarias, en cómo se piensan y piensan su trabajo, en cómo lo rediseñan o evaden los nuevos mandatos; entre otras preguntas.

Sumergirnos en las prácticas discursivas sobre la inclusión educativa nos conduce – por el momento- a buscar criterios para distinguir a qué se denomina política de inclusión educativa, abarcando tanto las que son presentadas como tal, las que obtienen el reconocimiento de los propios docentes y/o las que son diseñadas institucionalmente bajo este rótulo. Este punto de encuentro entre el trabajo docente y las políticas de inclusión educativa, da sentido también al Programa de Investigación al que pertenecemos: “Inclusión Educativa: medidas político-educativas, discursos, escuelas y trabajo docente”.

### **1. Bibliografía:**

- Achilli, E. (1987). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Formación docente N°1. Universidad Nacional de Rosario.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós
- Batallán, G. (1998). La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar. En Alliaud, A. (comp.): *Maestros, formación, prácticas y transformación escolar*. Bs As: Miño y Dávila.
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de exclusión e inclusión. Capítulo IX. En P. y. Gentili, *La ciudadanía negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo* (págs. 221-239). Bs. As.: CLACSO.
- Birgin, A. (2002). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*. Bs. As.: Troquel.
- Boot, T y Ainscow, M. *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. 2002. Bristol UK. UNESCO.
- Donaire, R (2012). *Los docentes en el siglo XXI: ¿empobrecidos o proletarizados?*. Bs. As.: Siglo Veintiuno Editores.
- Domenech Eduardo, (2007), *El Banco Mundial en el país de la desigualdad. Políticas y discursos neoliberales sobre cultura y educación en América Latina*; en Grimson Alejandro, *2007 Cultura y neoliberalismo*.
- Ezpeleta, J. (1989). *Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Santiago de Chile: UNESCO OREAL

- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Revista Nueva Antropología*, julio N 42 . México.
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de las "reformas educativas" en América Latina.
- Gentili, P. (1994). Poder Económico, Ideología y Educación: Un Estudio Sobre Los Empresarios, Las Empresas y la Discriminación Educativa en la Argentina de Los Años 90. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Hargreaves, A. (2005). Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. (5° edición). Madrid: Morata.
- Jimenez Jaen, M. (1986). Racionalización, control del trabajo y proletarización de los enseñantes. *Témpora* N° 8, Universidad de la Laguna, Tenerife.
- Lawn, M; Ozga, J (1988) “¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores”. *Revista de Educación*.
- Martínez Bonafé, J. (1998). Trabajar en la escuela: Profesorado y reforma en el umbral del siglo XXI. Bs.As.: Miño y Dávila.
- Martínez, D. (2001). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. LASA 2001 Latin American Studies Association XXII International Congress Washington DC, 2001.
- Más Rocha, S. M. (2009). Políticas educacionales y condiciones laborales de los docentes. En M. Vior, & Más Rocha: Formación de docentes ¿qué cambió después de los 90 en las políticas, curriculums y las instituciones Bs. As.: Baudino.
- Mato, (2007) *Think Tanks, fundaciones y profesionales en la promoción de ideas (neo)liberales en América Latina*; en *Grimson Alejandro, Cultura y neoliberalismo*.
- Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela: Profesorado y reforma en el umbral del siglo XXI*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Migliavaca, A. (2011). La protesta docente en la década de 1990. Experiencias de organización sindical en la provincia de Buenos Aires. Bs. As.: Baudino.
- Morgenstern, S. (1995) Expectativas de los profesores de enseñanza secundaria ante la profesión docente y su desarrollo profesional. *Investigación en mimeo*
- Morgenstern, S. y Finkel, L. (2005) La profesión docente y el conocimiento. La contradicción entre las demandas de la sociedad del conocimiento y la degradación de la profesión. *Revista Argentina en Educación*, N° 29 (diciembre, 2005).
- Oliveira, D. (2006). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. Buenos Aires: Novedad Educativa.
- Poliack, N. (2004). Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada”. En Tiramonti, G (compiladora), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Bs.As. Manantial.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo histórico desde una perspectiva histórico cultural. *Inter acoes*. Universidad de Sao Marcos, Volumen 9, Sao Paolo, Brasil.
- Rojas Soriano, R. (1998). *Métodos para la investigación social: una proposición dialéctica*. Ed. Plaza y Valdés Editores: México.
- Sirvent, M. T. (1999). Los diferentes modos de operar en investigación social”, *Ficha de Cátedra*, Fac. de Filosofía y Letras, Bs. As., UBA. Bs. As.: FFyL UBA *Ficha de cátedra*.

- Spielman, G. (1997). Breve diccionario Sirvent. Conceptos iniciales básicos sobre Investigación en Ciencias Sociales. Bs. As.: Mimeo UBA.
- Taylor, J. ; Bogdan, R. (1996). Introducción a los métodos cualitativos de Investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.
- Tiramonti, G. (2007). Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Bs. As.: Informe final de Investigación.
- Veiravé, D., Ojeda, M., & Nuñez, C. Delgado, P. (2006). Las narrativas biográficas para la comprensión de la vida y el trabajo del profesora de escuela media. Análisis sobre las dimensiones y los planos de trabajo metodológico. Presentación en VI Seminario de Red Estrado "Regulacao Educacionale Trabalho Docente. Río de Janeiro, Brasil.
- Veirave, D., Ojeda, M., Delgado, P., Nuñez, C., & Amud, C. (2008). Nuevas configuraciones del trabajo docente del nivel medio. Prácticas dispersas, diversas y a la intemperie. Presentación VII Seminario Red Estrado Bs As. Argentina.
- Verger, A. (2012). Globalización, reformas educativas y la nueva gestión del personal docente. Revista Docencia N 46
- Ziegler, S. (2004). Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes: una mirada acerca de la desigualdad educativa. Cuadernos de Pedagogía N° 12 Año VIII.