



La producción académica sobre políticas de inclusión educativa para el nivel secundario en Argentina (2018-2021). Aproximaciones desde un enfoque de metainvestigación.

Academic production on educational inclusion policies for the secondary level in Argentina (2018-2021). Approaches from a meta-research approach.

PASTORE, Pablo Germán¹
GOROSTIAGA, Jorge Manuel²

Pastore, P. y Gorostiaga, J. (2023). La producción académica sobre políticas de inclusión educativa para el nivel secundario en Argentina (2018-2021). Aproximaciones desde un enfoque de metainvestigación. *RELAPAE*, (18), pp. 55-67.

Resumen

Este artículo presenta resultados de una indagación en torno a la producción de conocimiento sobre políticas de inclusión educativa para garantizar la obligatoriedad del nivel secundario en Argentina desde un enfoque de metainvestigación. La indagación abarca un conjunto de veintiún trabajos académicos publicados en revistas científicas por autores basados en instituciones argentinas en el período 2018-2021. La atención de nuestro análisis se concentra, en primera instancia, en los enfoques teórico-metodológicos y en la procedencia institucional y regional de los autores de los artículos, así como también en la escala de los estudios. En segundo lugar, se realiza una aproximación al diálogo de esta producción con agendas y agencias supranacionales, entendiendo que el “problema” de la “inclusión educativa” forma parte de una agenda global de reforma educativa. Los resultados permiten señalar algunas características generales de la producción académica en cuanto a sus ámbitos de producción y escalas de análisis; también muestran una fuerte preeminencia de perspectivas constructivistas y críticas en términos epistemológicos y el absoluto predominio de abordajes cualitativos en términos teórico-metodológicos. Sobre el tratamiento del concepto de “inclusión educativa” y su vinculación con los sentidos promovidos por agencias y agendas supranacionales se destaca el lugar de la UNESCO como referente conceptual, así como el abordaje del “problema” de la inclusión en su vinculación con la “justicia social” o “justicia educativa”.

Palabras Clave: inclusión educativa, educación inclusiva, políticas educativas, metainvestigación, educación secundaria.

Abstract

This paper presents the results of an inquiry —from a meta-research approach— on the production of knowledge about educational inclusion policies to guarantee compulsory secondary school in Argentina. The study covers a set of twenty-one academic papers published in scientific journals by authors based in Argentine institutions in the last four years (2018-2021). Our analysis focus, in the first instance, on the theoretical and methodological approaches and on the institutional and regional origin of the authors, as well as on the geographic scale of each study. Secondly, we address the connections between this production and supranational agendas and agencies, assuming that the "problem" of "educational inclusion" is part of a global agenda of educational reform. The results allow us to identify some general characteristics of the academic production in terms of its institutional background and scales of analysis; they also show a strong preeminence of constructivist and critical perspectives in epistemological terms, and the absolute

¹ Laboratorio de Investigaciones en Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Martín- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina / pablopastore@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-6776-728X>

² Laboratorio de Investigaciones en Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Martín- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina / jorgegoros@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-5766-1593>

predominance of qualitative approaches in theoretical and methodological terms. Regarding the treatment of the concept of "educational inclusion" and its connection with the meanings promoted by supranational agencies and agendas, we highlight the place of UNESCO as a conceptual referent, as well as an approach to the "problem" of inclusion in its links with "social justice" or "educational justice".

Keywords: educational inclusion, inclusive education, educational policy, meta-research, secondary school.

Introducción

Este artículo presenta resultados de una indagación en torno a la producción de conocimiento sobre políticas de inclusión educativa para garantizar la obligatoriedad del nivel secundario en Argentina desde un enfoque de metainvestigación (Mainardes, 2021). Este recorte temático se funda en la importancia que el “problema”³ de la “inclusión educativa”⁴ en el nivel secundario ha adquirido en la agenda académica (Montes y D’Agostino, 2019; Steinberg, 2018) y política (OREALC-UNESCO, 2017; OREALC-UNESCO et al., 2022) —en el contexto de la agenda de Educación 2030— tanto en el plano regional latinoamericano como en el nacional argentino.

La indagación abarca un conjunto de veintiún trabajos académicos publicados en revistas científicas por autores basados en instituciones argentinas (2018-2021). La atención de nuestro análisis se concentra, en primera instancia, en los enfoques teórico-metodológicos y en la procedencia institucional y regional de los autores de los artículos, así como también en la escala de los estudios. En segundo lugar, se realiza una aproximación al diálogo de esta producción con agendas y agencias supranacionales, entendiendo que el “problema” de la “inclusión educativa” forma parte de una agenda global de reforma educativa (Sayed et al., 2018).

Nuestro principal objetivo es contribuir a la comprensión del funcionamiento del campo de investigación en política educativa como campo científico (Bourdieu, 2000) en el contexto argentino. Destacamos como una característica propia del campo de la política educativa su carácter interdisciplinar, que implica la aplicación de enfoques y de herramientas de la sociología política, de la antropología, de la economía y de la educación comparada/internacional, entre otras disciplinas o campos⁵; a lo que se añade la coexistencia de una pluralidad de “epistemologías” (Tello, 2012)⁶. En este marco, entonces, entendemos que el enfoque de metainvestigación, de reciente desarrollo en el campo de la política educativa (Mainardes, 2021), presenta la potencialidad del ejercicio de una reflexividad epistemológica capaz de retroalimentar y fortalecer la labor de investigación en este ámbito. En este sentido, enfatizamos que este trabajo (y este enfoque) no pretende(n) constituirse en instancia(s) de evaluación, sino antes bien de reflexión sobre y problematización de la producción académica.

El texto que sigue a esta introducción inicia con una breve exposición del enfoque y procedimientos de nuestro estudio, continúa con una sección dedicada a los ámbitos y las escalas de la producción, avanza con el análisis de las perspectivas teórico-metodológicas identificadas y dedica luego una sección a la discusión del diálogo de esta producción con la agenda global de “inclusión educativa” antes de presentar sus conclusiones.

El enfoque de metainvestigación

Mainardes (2021) ofrece una primera definición sintética de metainvestigación como “investigación sobre investigaciones, o bien, investigación que busca explicar el proceso de investigación sobre un tema, área o campo específicos”⁷ (p.20). Asimismo, la distingue del “metaestudio”, concepto que reserva para designar aquellos estudios de revisión y/o síntesis de investigaciones (como los estados del arte o estados de la cuestión que habitualmente forman parte de investigaciones con propósitos independientes de este ejercicio). Si estos últimos tienen por finalidad principal sintetizar resultados de investigación (mediante el análisis de los métodos, fundamentos teóricos o resultados), la

³ En este trabajo optamos por entrecorillar algunos términos en función de nuestro posicionamiento desde el enfoque de problematización de políticas (Bacchi, 2009; Webb, 2014). Este enfoque propone interrogar y desnaturalizar los términos que han sido dados por sentado, comenzando por la misma noción de “problema” (de política), señalando su carácter de construcciones, producto de relaciones de saber y poder. En Pastore et al. (2022) discutimos la aplicación de este enfoque en el campo de la política educativa.

⁴ Si bien algunos autores (e.g. Armijo-Cabrera, 2018; Saforcada et al., 2021) plantean la posibilidad de distinguir entre los términos “inclusión educativa”, “educación inclusiva” e “inclusión social” (en la educación), aquí optamos por tomar los términos “inclusión educativa” y “educación inclusiva” como sinónimos, a partir del uso que se observa en la agenda política y académica global y regional. En algunos países, como es el caso de Argentina, el concepto de “inclusión educativa” se encuentra más asociado a la agenda que discutimos (por lo que optamos por este término en el desarrollo del trabajo), mientras que el de “educación inclusiva” encuentra un uso más restringido al campo de la educación de personas con discapacidad o “educación especial”. Al menos desde principios del siglo XXI, se propone a nivel global, con un fuerte impulso por parte de la UNESCO (Operti, 2017) y un amplio consenso académico (e.g. Artilles et al., 2006), evitar la restricción de la “inclusión” en la educación a un grupo definido (e.g. las personas con discapacidad).

⁵ Debates recientes sobre la delimitación del campo académico de la política educativa pueden encontrarse en Tello (2015), así como en diversos artículos publicados en la *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*.

⁶ No es objeto de este trabajo la caracterización del campo de la investigación educativa ni del de la investigación en política educativa en Argentina. Para ello remitimos al lector a los trabajos de Suasnábar (2013), Tenti Fanfani (2010) y Gorostiaga (2015).

⁷ Esta traducción y todas las que se encuentran en el artículo son de los autores.

metainvestigación se orienta a contribuir con el desarrollo científico de un campo, área o disciplina a partir de la indagación sobre sus producciones académicas. Es decir que, en esta perspectiva, la indagación se concentra en los procesos de producción de conocimiento antes que en los resultados de estos procesos.

En el campo de la política educativa, los estudios que han venido desarrollando Mainardes y otros colegas nucleados en la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (RELEPE)⁸ se orientan principalmente al análisis de los enfoques epistemológicos, teóricos y metodológicos en la producción académica (e.g., Mainardes, 2017; Mainardes et al., 2018; Tonieto y Fávero, 2020). Estos estudios reconocen, a su vez, una serie de antecedentes que han avanzado en la reflexividad teórico-epistemológica (Bourdieu et al., 2008) sobre el campo. Entre estos, Ball (1997, 2006), Tello (2012, 2015) y Tello y Mainardes (2015).

Si bien la metainvestigación puede asumir una perspectiva neopositivista, nuestro trabajo toma distancia de esta perspectiva y se asienta en una epistemología posemipirista (Palma y Pardo, 2012) en el supuesto del carácter histórico, construido, provisorio y contingente del conocimiento, en relaciones de saber y poder, mediante prácticas discursivas y no discursivas que implican disputas por establecer lo “real” y “verdadero” del mundo (Foucault, 2008). En consecuencia, nos distanciamos de los enfoques racionalistas que comprenden a las políticas públicas como acciones deliberadas y dirigidas a la “resolución de problemas” y asumimos un posicionamiento desde el enfoque de problematización de políticas (Bacchi, 2009; Webb, 2014). A su vez, adoptamos una concepción amplia de política educativa, que además de la acción del Estado, considera una pluralidad de actores (organizaciones no gubernamentales, empresas privadas, sindicatos, tanques de pensamiento, organismos internacionales, académicos, entre otros) que intervienen en el gobierno de la educación, a diferentes escalas (institucional/local, nacional y supranacional) (Ball, 2016; Rizvi y Lingard, 2013).

En términos procedimentales, Mainardes (2021) propone una serie de etapas que se reseñan a continuación. En primer lugar, la definición de propósitos y criterios de muestreo: como cualquier proceso de investigación, requiere precisar su intencionalidad y a la vez establecer criterios para el recorte empírico (esto es, para la conformación de la base documental constituida por los estudios a analizar). Una segunda etapa inicia con la organización y sistematización de los textos que conforman la muestra, siguiendo criterios coherentes con los propósitos definidos al inicio. En tercer lugar, la investigación requiere la lectura sistemática y el análisis textual. Nuevamente, la forma del análisis dependerá de los propósitos definidos; no obstante, el autor ofrece una serie de opciones que podrían incluirse en una metainvestigación, entre estas: la perspectiva, posicionamiento y enfoque epistemológicos (Tello, 2012); el enfoque “epistemometodológico”; el alcance (local, regional, nacional, supranacional); las argumentaciones; o los usos de determinadas categorías teóricas. En esta etapa se pondrá especial atención a la coherencia y consistencia internas de las investigaciones. La cuarta y última etapa consiste en la integración de los datos producidos en el análisis y la redacción de los resultados de investigación.

En el caso del estudio que aquí presentamos, siguiendo los objetivos ya presentados en la introducción, los criterios para la conformación del corpus empírico se organizaron en función de la identificación de textos que fueran: a) artículos científicos publicados en revistas académicas; b) de investigaciones empíricas (excluyendo desarrollos teóricos, revisiones bibliográficas, comentarios o críticas); c) producidos por investigadores basados en instituciones argentinas; d) publicados en el período 2018-2021; e) sobre las políticas de “inclusión educativa” para la educación secundaria, entendiendo “inclusión educativa” en sentido amplio como acceso, participación, egreso y logro de aprendizajes para toda la población y sin restricción a minorías específicas (e.g., personas con discapacidad, poblaciones originarias, migrantes). El procedimiento seguido para la conformación de esta base consistió en la búsqueda de textos mediante el buscador de Google Académico a partir de palabras clave: “Políticas educativas” + “inclusión educativa” + “Argentina” con diferentes variantes. Esta búsqueda fue complementada con la lectura de las referencias bibliográficas de las publicaciones encontradas y la base de publicaciones de investigaciones afines previas. Dados los criterios señalados anteriormente, se excluyeron textos restringidos a la “educación especial” o a la educación de personas con discapacidad; así como textos relativos a políticas de educación intercultural bilingüe, dirigidas a la atención de población migrante o indígena. Se excluyeron también textos sobre “inclusión digital”. En todos los casos, por considerar que estos campos plantean discusiones específicas que no son objeto del presente estudio. Por razones de viabilidad y foco, el recorte también excluye textos que abordan específicamente la “equidad educativa”, “desigualdad educativa”

⁸ La RELEPE surge en el año 2012 por una iniciativa de investigadores basados en universidades públicas de Argentina y Brasil, a partir de preocupaciones compartidas en torno a la perspectiva epistemológica para el análisis de políticas educativas. La Red ha producido diversas publicaciones disponibles en su sitio web (www.relepe.org.ar) y es responsable de la edición de la Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (RETEPE) www.revistas.uepg.br/index.php/retepe/index.

o “calidad educativa”, significantes plenamente asociados con la “inclusión educativa” y que, de hecho, aparecen como dimensiones de esta en textos incluidos en el corpus. Fueron descartados de la base también aquellos textos que, estando próximos al campo de estudio de la política educativa, no se concentran en el análisis de políticas, sino en la producción de conocimientos que pueden servir al diseño o evaluación de éstas, como es el caso, por ejemplo, de trabajos de la sociología de la educación (Gluz y Rodríguez Moyano, 2018) o la economía de la educación (Álvarez y Archila, 2019; Krüger, 2019).

Ámbitos de producción y escalas de análisis

En primer lugar, en lo que hace a los autores y sus afiliaciones institucionales, encontramos que se destaca la participación de una autora presente en seis de las veintiuna publicaciones, es decir que se encuentra en la tercera parte del total. Luego, otros seis autores concentran dos publicaciones; mientras que los restantes veinticinco autores firman una única publicación. Tomando como referencia la pertenencia institucional del primer autor de cada trabajo, se observa que la producción se concentra en el área metropolitana y centro del país (16 trabajos, que representan el 76%, sumando ambas regiones). Las otras publicaciones se originan en las regiones bonaerense (2), sur (2) y noroeste (1). Esta distribución regional, en una muestra pequeña —además de corresponderse con la concentración de las instituciones de producción científica y ser común a todo el sistema científico nacional—, coincide con la distribución hallada en investigaciones más extensas sobre la producción de conocimiento en el campo de la política educativa (Gorostiaga, 2015) y de la investigación en educación en general (Gorostiaga et al., 2014). Asimismo, en línea con los estudios antecedentes citados, se verifica la participación mayoritaria y casi absoluta de autores basados en universidades nacionales, lo que contrasta con la baja participación del sector de universidades privadas (1 artículo).

Respecto a la escala de análisis, en la mayoría de los casos el foco está puesto en el nivel subnacional, aunque en ocasiones combinado con el análisis de las políticas nacionales. Esto comprende casos en los que se estudia el nivel provincial como ámbito en el que se implementan políticas nacionales, pero también otros en los que se analizan políticas que son coproducidas entre nación y provincias o que son de origen puramente jurisdiccional. A su vez, varios de estos trabajos incluyen una escala institucional (escuelas) para estudiar la implementación de políticas provinciales. Sólo tres trabajos adoptan una escala supranacional; y dos, un foco exclusivo en el nivel nacional.

Perspectivas teórico-metodológicas

Para la identificación de las perspectivas teórico-metodológicas de los estudios partimos de lo que los propios textos formulan como sus referenciales de investigación sin pretender establecer en qué medida el análisis empírico se ajusta al marco teórico enunciado (aunque nos interesa destacar que en varios casos esos referenciales no son retomados claramente en el análisis empírico). Una dificultad encontrada es que una parte de los artículos no explicita un posicionamiento teórico sobre el estudio de políticas, mientras que algunos otros trabajos lo explicitan con categorías que no son explicadas, con lo que se dan por sobrentendidos los significados de conceptos que entrañan cierta complejidad como, por ejemplo, el de “puesta en acto” de las políticas. También debemos señalar que, en ciertos casos, los hallazgos presentados no parecen responder a una aplicación de las categorías teóricas enunciadas.

Un primer grupo de trabajos puede agruparse dentro de la perspectiva de la sociología política de Stephen Ball. Los trabajos que ubicamos en este enfoque (Bocchio, 2019a, 2019b; Bocchio y Miranda, 2018; Bocchio y Villagran, 2019; Correa, 2019, 2021; Maturo et al., 2020) adoptan la idea del ciclo o trayectoria de las políticas y de los diversos contextos de su despliegue, aunque abordan en particular el estudio del contexto de la práctica (o “puesta en acto”) de las políticas. Para ello, recurren a menudo a análisis en el nivel institucional, utilizando herramientas etnográficas. Desde esta perspectiva se enfatiza cómo, al tiempo que establecen límites y condicionamientos a los márgenes de acción de las escuelas, las políticas son, a su vez, producidas por los actores escolares a través de procesos de traducción, resistencia y apropiación de sus textos. Se ha enfatizado el carácter ecléctico de la propuesta de Ball para el estudio de las políticas educativas (Beech y Meo, 2016). Los trabajos agrupados en este enfoque proponen diversas combinaciones con otros elementos teóricos, como el feminismo crítico de Fraser (en Correa, 2021 y en Maturo et al., 2020) o enfoques constructivistas, como el de la teoría de la regulación social (en Bocchio, 2019b), donde la noción de micro-regulación tiene una clara convergencia con la de “puesta en acto” de las políticas.

Otros trabajos que se acercan a este enfoque, aunque sin explicitar la concepción de “puesta en acto”, son los de García (2018, 2020) y Yapur (2020). Los primeros presentan un planteo donde se postula cómo desde la gestión institucional de las escuelas se coproducen las políticas (García, 2018; 2020). En el caso de Yapur (2020), se propone un enfoque de “mesonivel”, lo que implicaría una articulación de las perspectivas macro y micro social, a su vez preocupado por captar “los sentidos, resignificaciones, reinterpretaciones de las regulaciones normativas” (p.182) que realizan los actores escolares.

Una segunda perspectiva es la de la antropología de las políticas públicas, en donde las políticas se conciben como artefactos ambiguos, polisémicos y conflictivos. Se trata de un enfoque que muestra coincidencias con la perspectiva de la sociología política de Ball, en particular, en la utilización de una metodología etnográfica. Esta vinculación aparece de modo explícito en uno de los trabajos (Alucin y Marioni, 2021). Aquí se plantean estudios sobre la implementación de una política provincial a nivel local (Alucin, 2019; Alucin y Marioni, 2021) y sobre la “adopción” de un programa provincial en una escuela secundaria nocturna (Lencina, 2019). Adicionalmente, los trabajos de Alucin (2019) y Alucin y Marioni (2021) abordan las concepciones o sistemas de pensamiento que subyacen al diseño de la política y a cómo éstas definen los problemas a atender y construyen subjetividades. Para ello, en el caso de Alucin (2019), se recurre a elementos de los estudios sobre gubernamentalidad.

La tercera perspectiva identificada incluye artículos que adoptan como marco principal el abordaje de la gubernamentalidad. Los estudios sobre gubernamentalidad se enfocan en qué es lo que hace posible el gobierno moderno, atendiendo tanto a las racionalidades como a las tecnologías presentes no solo en las instituciones políticas, sino también en una multiplicidad de agencias y grupos que contribuyen a la administración de lo social (Bacchi y Goodwin, 2016; Rose et al., 2006; Simons et al., 2009). En el trabajo de Giovine et al. (2019) esto se refleja en el análisis de la configuración que adoptan las relaciones entre los distintos niveles del Estado entre sí y con actores sociales en las prácticas de gobierno a nivel local, así como de lo socioeducativo como “dispositivo” que articula las estrategias y posicionamientos de los diversos actores. En el caso de Bocchio et al. (2020), en el estudio de “episodios” a nivel institucional que, reconocidos como insertos en dinámicas globales, dan cuenta de lógicas gerenciales que son parte de la racionalidad neoliberal que impregna las políticas educativas. Ambas investigaciones adoptan una mirada micro que comparten con las dos perspectivas anteriores.

Una cuarta perspectiva teórica-metodológica, que puede ser denominada como sociología política crítica, incluye trabajos que utilizan selectivamente elementos del reproductivismo (Bourdieu), del marxismo althusseriano o de análisis neomarxistas del Estado. Estos trabajos proponen una mirada que subraya la construcción de procesos de dominación o de construcción de hegemonía en las políticas educativas. Tienden a enfocar sus análisis en el plano macro, pudiendo incluir el nivel micro como espacio de apropiación o reproducción más que como ámbito de producción de las políticas (e.g., Sverdlick, 2019). Parte del foco de estos trabajos se coloca en los discursos o conceptualizaciones a través de las cuales el Estado define los problemas de política, donde el discurso tiene un carácter productivo, pero en tanto “reflejo” de las relaciones de poder existentes a nivel material (Arnott y Ozga, 2010). Dentro de este enfoque, Gluz et al. (2020) analizan las políticas nacionales dirigidas a garantizar la obligatoriedad de la escuela secundaria comparando entre las administraciones kirchnerista y cambiemita “a partir de los problemas que definen, las principales líneas de acción, sus destinatarios, y los arreglos institucionales para afrontarlos” (p.92). Melendez y Yuni (2019), por su parte, se proponen “comprender la forma en que las políticas de inclusión produjeron una interpelación a la ideología escolar fundada en una concepción elitista y meritocrática” (p.3) mediante un análisis de normativas y documentos de política y partiendo de la hipótesis de que las políticas de inclusión “interpelan” y “desestabilizan” la “gramática escolar”. Sverdlick (2019), en tanto, hace una revisión histórica de los sentidos asociados al concepto de inclusión educativa en la agenda de política educativa resaltando las luchas de poder en términos de disputa hegemónica para luego estudiar la apropiación de estos sentidos en el nivel institucional en escuelas secundarias.

Finalmente, cabe mencionar otros enfoques identificados en un solo texto. Adoptando una perspectiva institucionalista (Marsh y Stoker, 1997), Peregalli (2020) estudia los “diseños político-institucionales específicos que, mediante reglas formales e informales, determinan el intercambio social y condicionan los resultados de una intervención” (p.3), subrayando la participación de actores no estatales en estos diseños. Olivares (2021), en cambio, se inscribe en la tradición del materialismo histórico para analizar el plan FinEs en la provincia de Buenos Aires, caracterizando a esta política como una oferta “compensatoria, focalizada y degradada”. Si bien esta perspectiva es próxima a los trabajos de la sociología política crítica, se diferencia por destacar el rol de la escolarización como función de la acumulación de capital (Iñigo y Río, 2016). El trabajo de Sasserá y Herger (2021), por su parte, puede ser visto como un estudio clásico de implementación de una política (Fontaine, 2015) en base a fuentes primarias y secundarias, en el que se indaga

sobre cómo distintos actores perciben y actúan los programas diseñados centralmente, qué recursos se disponibilizan efectivamente y qué cambios se van generando en el desarrollo de la política a lo largo del tiempo.

Diálogo con agencias y agendas supranacionales: el “problema” de la “inclusión educativa”

Por último, partiendo del supuesto de que la globalización de la política educativa vuelve insuficiente su análisis en términos exclusivamente nacionales o locales (Beech, 2014; Rizvi y Lingard, 2013), nos interesa aquí indagar, de forma exploratoria, sobre la incidencia de las agencias y agendas supranacionales en la investigación en política educativa. Para ello haremos foco en las conceptualizaciones en torno a la “inclusión educativa” presentes en el corpus bajo estudio, por dos motivos. En primer lugar, por entender que este significativo forma parte central de una agenda global de reforma (Sayed et al., 2018). En segundo lugar, porque, tal como que ha sido señalado anteriormente (Pastore, 2021), el concepto de “inclusión educativa” es dado por sobreentendido en buena parte de los discursos políticos y académicos, asumiendo un carácter de eslogan (Narodowski, 2008) cuya sola enunciación “otorga un sesgo ético-moral a todo lo que se le aplique y su invocación presupone *per se* efectos legitimadores de las prácticas e iniciativas inclusivas” (Diez et al., 2015, p. 35). Este “comodín” o “contraseña” privilegiada en el nivel discursivo puede legitimar, de este modo, prácticas que constituyen “circuitos escolares diferenciados” o “experiencias escolares de desigual intensidad”⁹. Por estos motivos, entonces, cobra relevancia detenerse en el escrutinio de las conceptualizaciones de este significativo. Aquí nos concentramos en los trabajos en donde podemos encontrar definiciones y/o referencias explícitas, distinguiendo un primer grupo que toma referencias de terceros y un segundo grupo, más reducido, que avanza en una mayor elaboración y/o discusión conceptual.

Dentro del primer grupo, Yapur (2020) se referencia en la OREALC-UNESCO y en la conceptualización de dos de los académicos más citados a nivel global (Miles y Ainscow) para argumentar que la “inclusión educativa” requiere de la transformación de las escuelas (y de la forma escolar). Esta concepción se asocia a la idea de “eliminar las barreras que limitan la plena participación y el aprendizaje, obstaculizando la garantía del derecho a la educación de todos y todas” (Yapur, 2020, p.184), idea que ha sido globalizada desde principios de siglo con la difusión del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002). Por otro lado, Melendez y Yuni (2019) recuperan primero a Popkewitz (1991) para pensar el mandato de inclusión como proyecto político global y toman luego la distinción de Sendón (2011) entre “inclusión pedagógica”, “inclusión en la escuela como política de inclusión social” e “inclusión como disciplinamiento del cuerpo y dispositivo de control social”, para pensar la “inclusión escolar” como construcción sociohistórica. Realizan una recreación de este esquema analítico que considera las dimensiones “pedagógica”, de “control social” y de “reconocimiento de las identidades” para estudiar las políticas. Por su parte, esta autora argentina, construyó la clasificación a partir de un estudio etnográfico de los sentidos asignados a la inclusión por los actores escolares, en la Ciudad de Buenos Aires (Sendón, 2011). En otro texto de nuestro corpus, Maturo et al. (2020), conciben a la “inclusión educativa” como un problema de justicia social a partir de la concepción tridimensional de justicia de Fraser (2012), coincidiendo con Meléndez y Yuni (2019) en la incorporación de la dimensión de reconocimiento cultural. Finalmente, García (2018, 2020) hace propia la definición de Terigi (2009) y, con un enfoque de estudio supranacional, realiza también una reconstrucción histórica que reconoce la influencia de los organismos internacionales en la formación de la agenda de Educación para Todos y, actualmente, de Educación 2030 para el Desarrollo Sostenible, en su vinculación con la difusión del concepto de “inclusión educativa”.

Si los anteriores trabajos recurren a algunas referencias de terceros, es Sverdlick (2019) quien, dentro del corpus estudiado, se ocupa con mayor detenimiento de discutir los sentidos asociados al significativo “inclusión educativa” desde una perspectiva histórico-crítica y reconociendo la influencia de los organismos internacionales en la conformación de una agenda global de política educativa. En el plano nacional, sostiene que este significativo estuvo asociado a las ideas de “justicia social” y “derecho a la educación” durante las administraciones kirchneristas; mientras que pasó a asociarse más claramente a la “generación de oportunidades, a la calidad, a la jerarquización docente, a la equidad, a la innovación, a la evaluación y al deporte” (p.10) con el gobierno cambiemita. Por su parte, Alucin (2019),

⁹ No es objeto de este trabajo discutir el concepto de “inclusión educativa”. En Argentina, Krichesky y Pérez (2015) presentan un panorama de las perspectivas teóricas en torno a este concepto. A partir de la revisión bibliográfica y del recurso a extractos textuales de los académicos que participan de la discusión teórica a nivel internacional, distinguen seis grandes sentidos en la definición conceptual, a saber: a) la inclusión refiere a todos los alumnos; b) la inclusión se asocia a la participación en la vida del aula y de la escuela; c) la inclusión y la exclusión se comprenden como parte de un mismo proceso; d) la inclusión considera a la diversidad como un enriquecimiento del proceso educativo; e) la inclusión implica un currículum común y f) la inclusión asociada a la justicia social. Concluyen su revisión ratificando la complejidad y polisemia del concepto (G. Krichesky y Pérez, 2015). Los trabajos de Terigi (2009, 2014a, 2014b) han sido particularmente influyentes en nuestro país, siendo esta una de las autoras más citadas por otros académicos, en un contexto de escasa teorización

desde la perspectiva de los estudios de gubernamentalidad, propone distinguir entre tres racionalidades posibles en las políticas de inclusión: la de la “compasión”, la de la “represión” y la basada en el derecho a la educación. Asimismo, desde un abordaje etnográfico, recupera las definiciones propias de los responsables de la ejecución de la política que estudia. Finalmente, tras incorporar algunas referencias semejantes a las de trabajos anteriores (como las definiciones de la UNESCO) y entendiendo a la inclusión —en línea con estas definiciones— como “no discriminación” en el acceso, permanencia y logro de aprendizajes en el sistema escolar, en el marco más amplio de los estudios de gubernamentalidad, Bocchio et al. (2020) elaboran el concepto de “inclusión gerenciada”. La hipótesis que proponen indica que:

la inclusión educativa en escuelas caracterizadas por múltiples desigualdades deviene inclusión gerenciada, esto es, descansa en la capacidad de individuos e instituciones que se vuelven sujetos y objetos de aquello que, se supone, debe resolver el Estado. Se trata de un clivaje de la inclusión desde el cual es imperativo analizar tanto las lógicas que operan en detrimento del derecho a la educación como sus efectos en la precarización de quienes hacen escuela cotidianamente (p.177).

Otro análisis posible es el de la identificación de conceptos asociados y contrapuestos al de “inclusión educativa”. Al respecto haremos una mención en particular por tratarse de la asociación con otros dos significantes relevantes y polémicos en la agenda de política educativa; nos referimos a la “equidad” y “calidad” educativas. Si bien Correa (2019) sostiene que las conceptualizaciones recientes han tendido a distanciarse de “enfoques compensatorios y focalizados anclados en conceptos como calidad y equidad” (p.100), la existencia gravitante del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) n° 4 (“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”) refuta tal argumento; y la lectura de los documentos conceptuales promovidos por la UNESCO muestran cómo “la Agenda Educativa 2030 (...) posiciona los conceptos de inclusión y equidad como los cimientos de un enfoque sistémico de la calidad educativa” (Operti, 2017, p. 83), evidenciando una fuerte unión e interdependencia entre estos términos que puede pensarse como una constelación conceptual. Como observamos, este organismo continúa ejerciendo una agencia relevante y hasta, podríamos decir, hegemónica, en la construcción de sentidos en torno a la inclusión educativa.

Conclusiones

A partir del estudio realizado podemos señalar algunas características generales de la producción académica en torno a las políticas de “inclusión educativa” para el nivel secundario en el período 2018-2021. En cuanto a sus ámbitos de producción, vimos que se mantiene la concentración en la región metropolitana y centro del país y la participación de investigadores e investigadoras mayormente basados en universidades nacionales. La escala de análisis de los trabajos se ubica mayormente en el nivel subnacional e institucional, siendo menores los abordajes de los niveles nacional y supranacional en el análisis de las políticas. Especialmente, notamos la ausencia de estudios sobre factores o actores supranacionales, aunque son mencionados en algunos artículos como elementos importantes en los procesos de políticas. En otros términos, es posible destacar el foco mayoritario en los procesos de implementación o “puesta en acto” de las políticas y, como contrapartida, la escasa presencia de análisis sobre los momentos o contextos de la formulación de las políticas, la entrada/constitución en la agenda pública y el proceso de diseño, así como de los resultados o efectos de las políticas.

Respecto de las perspectivas implicadas en la producción de conocimiento, podemos señalar, de manera global, una fuerte preeminencia de miradas constructivistas y críticas en términos epistemológicos, así como el absoluto predominio de abordajes cualitativos en términos teórico-metodológicos. La presentación y desarrollo de los fundamentos teóricos de las investigaciones es mayormente explícito, mientras que no siempre puede observarse una coherencia y consistencia interna entre estos fundamentos, los procedimientos metodológicos y los hallazgos comunicados. Al respecto, retomamos el valor del enfoque de metainvestigación para problematizar las condiciones de producción de conocimiento del campo e insistir por la necesaria vigilancia epistemológica (Bourdieu et al., 2008).

Sobre el tratamiento del concepto de “inclusión educativa” y su vinculación con los sentidos promovidos por agencias y agendas supranacionales, hemos visto que la UNESCO es un organismo de referencia conceptual. También cabe señalar que en varios trabajos se reitera el abordaje del “problema” en su vinculación con la “justicia social” o “justicia educativa” (Alucin y Marioni, 2021; Maturo et al., 2020; Melendez y Yuni, 2019; Sassera y Herger, 2021; Sverdllick, 2019). Un aspecto en el que cabría profundizar el análisis de futuras indagaciones es el de las condiciones materiales

de producción de la “inclusión educativa”. Al respecto, los estudios realizados desde la economía de la educación (e.g., Krüger, 2019; Riquelme et al., 2018) constituyen una referencia valiosa en el nivel macro; mientras que los estudios que incorporan el concepto de “inclusión gerenciada” (Bocchio et al., 2020) son un ejemplo de abordaje posible en el nivel micro (tomando estos niveles no en tanto opuestos dicotómicos, sino como contextos analíticos). Este tipo de análisis permitiría matizar la responsabilización de los docentes por la "rigidez" o falta de "disposición" hacia la inclusión hallada en algunos discursos académicos, políticos y mediáticos, posicionamiento que olvida las limitaciones en sus condiciones materiales de trabajo para hacer frente a los "mandatos" de la política; o, en otros términos,

eso que llamamos regulación moral (Bocchio y Grinberg, 2017) y que coloca a docentes y directivos en una posición en la que deben trabajar “a pesar de todo” porque de lo contrario son considerados ineptos y, peor aún, si no lo hacen, los perjudicados serán los alumnos. (Bocchio, 2019a, p. 90)

Quisiéramos finalizar este documento destacando la importancia de los fundamentos teóricos y la reflexión epistemológica en la producción de conocimiento sobre política educativa. Como ha sido señalado, la “necesidad y violencia” de la teoría (Ball, 2006) se encuentra en proporción directa con la imposibilidad de una investigación ateórica, o en otros términos, con la posibilidad de una investigación “espontánea” que ignore sus supuestos y, por tanto, reproduzca lugares comunes sin suficiente problematización. La reflexividad teórico-epistemológica se constituye, entonces, como una práctica necesaria para la investigación en política educativa, en tanto permite reconocer los alcances y limitaciones de la perspectiva que, aunque a veces de manera implícita, asume cualquier investigación.

Referencias bibliográficas

- Alucin, S. (2019). Focalización y/o universalización: Análisis del plan “Vuelvo a Estudiar” de Santa Fe, Argentina. *A Contracorriente: una revista de estudios latinoamericanos*, 16(2), Art. 2.
- Alucin, S., y Marioni, V. (2021). Implementación de políticas de inclusión educativa. El caso del Plan Vuelvo a Estudiar. *Perfiles educativos*, 43(173), 42-57. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59785>
- Álvarez, M. F. S., y Archila, C. J. B. (2019). Análisis del acceso y permanencia en cinco cohortes (2005 al 2009), del nivel secundario en Argentina y Colombia, para el periodo 2005 al 2014. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 10(15), 105-121.
- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Arnott, M., y Ozga, J. (2010). Education and nationalism: The discourse of education policy in Scotland. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(3), 335-350. <https://doi.org/10.1080/01596301003786951>
- Artiles, A. J., Harris-Murri, N., y Rostenberg, D. (2006). Inclusion as Social Justice: Critical Notes on Discourses, Assumptions, and the Road Ahead. *Theory Into Practice*, 45(3), 260-268. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_8
- Bacchi, C. (2009). *Analysing Policy: What's the problem represented to be?* Pearson.
- Bacchi, C., y Goodwin, S. (2016). *Poststructural Policy Analysis: A Guide to Practice*. Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-52546-8>
- Ball, S. J. (1997). Policy Sociology and Critical Social Research: A personal review of recent education policy and policy research. *British Educational Research Journal*, 23(3), 257-274. <https://doi.org/10.1080/0141192970230302>
- Ball, S. J. (2006). The Necessity and Violence of Theory. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(1), 3-10. <https://doi.org/10.1080/01596300500510211>
- Ball, S. J. (2016). Following policy: Networks, network ethnography and education policy mobilities. *Journal of Education Policy*, 31(5), 549-566. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1122232>

- Beech, J. (2014). Más allá de las certezas: En busca de nuevos marcos conceptuales para interpretar la circulación global del conocimiento sobre educación. En M. Larsen (Ed.), *Pensamiento innovador en Educación Comparada: Homenaje a Robert Cowen* (pp. 227-245). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Beech, J., y Meo, A. I. (2016). Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-19.
- Bocchio, M. C. (2019a). Virajes en las políticas de inclusión social y educativa para garantizar la Educación Secundaria Obligatoria. Un estudio en ciudades-barrios de Córdoba, Argentina. *Cuadernos de Humanidades*, 31, Art. 31. <http://portalderevistas.unsa.edu.ar/ojs/index.php/cdh/article/view/1097>
- Bocchio, M. C. (2019b). ¿Y si no estuviesen las escuelas secundarias en las Ciudades- Barrios? Tensiones entre la mejora de las condiciones de escolarización y el desfinanciamiento de algunas políticas de inclusión socioeducativa en la Provincia de Córdoba. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 28-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3178>
- Bocchio, M. C., y Miranda, E. M. (2018). La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina: Políticas para la inclusión social y educativa en la escuela. *Revista Educación*, 629-644. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27103>
- Bocchio, M. C., Schwamberger, C., Armella, J., y Grinberg, S. (2020). Inclusión Gerenciada y Escolarizaciones Low Cost. Una Análisis de Episodios en Escuelas Estatales del Sur Global. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 177-190. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200177>
- Bocchio, M. C., y Villagran, C. A. (2019). Régimen académico y obligatoriedad de la educación secundaria en Córdoba y Santa Cruz (Argentina). Sistemas de acción concretos en escuelas emplazadas en barrios populares. *Políticas Educativas – PolEd*. <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/97712>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England (24).
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Nueva Visión.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., y Passeron, J.-C. (2008). *El oficio de sociólogo: Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Correa, M. (2019). Jóvenes e inclusión educativa. El caso del programa Vos podés en la provincia de La Pampa. *Cuadernos de Humanidades*, 31, Art. 31. <http://portalderevistas.unsa.edu.ar/ojs/index.php/cdh/article/view/1098>
- Correa, M. (2021). ¿Qué para quiénes? Desigualdades, políticas de terminalidad educativa y derecho a la educación en Argentina. *Revista Educación Las Américas*, 11(1), Art. 1. <https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.137>
- Diez, C., García, J., Montesinos, M. P., Pallma, S., y Paoletta, H. (2015). Discutiendo categorías... Acerca de los usos (y abusos) de los términos Inclusión y exclusión. *Boletín de Antropología y Educación*, 9, 33-39.
- Fontaine, G. (2015). *El análisis de políticas públicas: Conceptos, teorías y métodos*. Anthropos: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.
- Foucault, M. (2008). *La arqueología del saber* (2a ed. rev). Siglo XXI.
- Fraser, N. (2012). *Escalas de justicia*. Herder Editorial.
- García, P. D. (2018). Políticas educativas para el apoyo de trayectorias escolares en el nivel medio en América Latina: La provisión de recursos como estrategia. *Revista Fuentes*, 20(2), Art. 2.
- García, P. D. (2020). Políticas para el andamiaje de trayectorias de estudiantes en la escuela secundaria en Latinoamérica: Estrategias para garantizar el derecho a la educación en sociedades desiguales. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(15), Art. 15. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i15.482>

- Giovine, R., Martignoni, L., y Correa, N. (2019). Estado, escuelas secundarias y organizaciones sociales: Una trama socioeducativa para la inclusión de jóvenes en la Provincia de Buenos Aires (Argentina). *Práxis Educativa*, 14(2), Art. 2. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n2.002>
- Gluz, N., Karolinski, M., y Diyarian, M. (2020). Diferencias e indiferencias. Pobreza y desigualdades en las políticas educativas argentinas del SXXI. *Revista de la Carrera de Sociología*, 10(10), Art. 10.
- Gluz, N., y Rodríguez Moyano, I. (2018). La obligatoriedad desafiada ¿Quién abandona a quién? La exclusión escolar de los jóvenes en condición de vulnerabilidad. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 162-162. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3194>
- Gorostiaga, J. M. (2015). La investigación sobre política educativa en Argentina: Un análisis de artículos académicos. *Olh@res*, 3(2), 47-64.
- Gorostiaga, J. M., Nieto, G., y Cueli, F. (2014). Un acercamiento al campo de producción de conocimiento educativo a través de las publicaciones en revistas académicas durante 2001-2010. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 9, Art. 9. <https://doi.org/10.35305/rece.v0i9.211>
- lñigo, L., y Río, V. (2016). Extensión de la escolaridad y obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: El papel de la universalización de la lectura y escritura. *Universitas Humanística*, 83, Art. 83. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.eeoe>
- Krichesky, G., y Pérez, A. (2015). El concepto de inclusión. Perspectivas teóricas e implicancias. En M. Krichesky y A. Pérez (Eds.), *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa: Investigación, desafíos y propuestas* (pp. 17-42). Undav Ediciones.
- Krüger, N. S. (2019). *La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina*. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3577>
- Lencina, R. (2019). Secundaria nocturna y jóvenes «adultizados». Procesos de «adopción» de políticas de inclusión educativa. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 29(2), 1-10.
- Mainardes, J. (2017). A pesquisa sobre política educacional no Brasil: Análise de aspectos teórico-epistemológicos. *Educação em Revista*, 33. <https://doi.org/10.1590/0102-4698173480>
- Mainardes, J. (Ed.). (2021). *Metapesquisa no campo da Política Educacional*. CRV.
- Mainardes, J., Stremel, S., y Soares, S. T. (2018). Aspectos teórico-epistemológicos da pesquisa em política educacional no Brasil: Mapeamento e reflexões. *Movimento-revista de educação*, 8, Art. 8. <https://doi.org/10.22409/mov.v5i8.447>
- Marsh, D., y Stoker, G. (Eds.). (1997). *Teoría y métodos de la ciencia política*. Alianza.
- Maturo, Y. D., Bocchio, M. C., y Miranda, E. M. (2020). La Educación Secundaria en Argentina: Obligatoriedad, Inclusión y Producción de Nuevas/Viejas Desigualdades Escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), Art. 2. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.005>
- Melendez, C. E., y Yuni, J. A. (2019). La interpelación de las políticas de inclusión a la gramática escolar de la escuela secundaria argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 25-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3110>
- Montes, N., y D'Agostino, V. (2019). *Estado del arte sobre políticas para la educación secundaria en América Latina a partir de trabajos publicados entre 2014 y 2019*. IPE-UNESCO. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/portal/estado-del-arte-politicas-para-la-educacion-secundaria>
- Narodowski, M. (2008). La Inclusión Educativa. Reflexiones y Propuestas entre las Reflexiones, las Demandas y los Slogans. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), Art. 2. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5438>
- Olivares, J. (2021). Inclusión y diferenciación de la educación secundaria para jóvenes y adultos en Argentina. Un análisis sobre la especificidad de la oferta del Plan FinEs II. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(16), Art. 16. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i16.662>

- Opertti, R. (2017). Educación Inclusiva 2030: Temas e implicancias para América Latina. En N. López, R. Opertti, y C. Vargas Tamez (Eds.), *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina* (pp. 64-77). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247578>
- OREALC-UNESCO. (2017). *Declaración de Buenos Aires*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247286?1=null&queryId=6421e82c-eeb1-43b6-bce9-75cca6948f40>
- OREALC-UNESCO, UNICEF, y CEPAL. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382636.locale=es>
- Palma, H. A., y Pardo, R. H. (Eds.). (2012). *Epistemología de las ciencias sociales: Perspectivas y problemas de las representaciones científicas de lo social*. Biblos.
- Pastore, P. G. (2021). Inclusión educativa en el nivel secundario. Un análisis de la producción académica en la Argentina reciente (2003-2018). *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 6(2), 178-208. <https://doi.org/10.15366/rep2021.6.2.007>
- Pastore, P. G., Gorostiaga, J. M., y Tello, C. G. (2022). El enfoque de la problematización de políticas y su aplicación a la investigación sobre política educativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 12(2), Art. 2. <https://doi.org/10.24215/18537863e120>
- Peregalli, A. (2020). Alianza estado-sociedad civil: Debates y desafíos en la co-gestión de políticas de inclusión educativa en Uruguay y Argentina. *education policy analysis archives*, 28, 43-43. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4162>
- Popkewitz, T. S. (1991). *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education and Research*. Teachers College Press.
- Riquelme, G. C., Herger, N., y Sasserá, J. S. (2018). La deuda social educativa y la educación secundaria en clave territorial: Hallazgos sobre las desigualdades provinciales y departamentales y los desafíos para la planificación y la asignación de recursos. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 14.
- Rizvi, F., y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.
- Rose, N., O'Malley, P., y Valverde, M. (2006). Governmentality. *Annual Review of Law and Social Science*, 2(1), 83-104. <https://doi.org/10.1146/annurev.lawsocsci.2.081805.105900>
- Saforcada, F., Ambao, C., y Rozenberg, A. (2021). Políticas educativas e inclusión en América Latina: Disputas de sentido. En *Las tram(p)as de la inclusión* (pp. 67-105). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Sasserá, J. S., y Herger, N. (2021). Políticas de inclusión educativa de adolescentes, jóvenes y adultos en la provincia de Buenos Aires: Tensiones en torno a la segmentación socio educativa y el acceso al conocimiento. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(16), Art. 16. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i16.661>
- Sayed, Y., Ahmed, R., y Mogliacci, R. (2018). The 2030 Global Education Agenda and the SDGs: Process, Policy and Prospects. En A. Verger, H. K. Altinyelken, y M. Novelli (Eds.), *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies* (pp. 185-207).
- Sendón, M. A. (2011). El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria. En G. Tiramonti (Ed.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 155-178). Homo Sapiens.
- Simons, M., Olssen, M. E. H., y Peters, M. A. (Eds.). (2009). *Re-Reading Education Policies: A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century* (Vol. 32). Sense Publisher. <https://openresearch.surrey.ac.uk/esploro/outputs/book/Re-Reading-Education-Policies-A-Handbook-Studying/99512194102346>
- Steinberg, C. (2018). *Estado del arte de la investigación en políticas educativas de la educación secundaria en la Argentina: 2003-2017*. FLACSO.

- Suasnábar, C. (2013). La institucionalización de la educación como campo disciplinar: Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. *RMIE*, 18(59), Art. 59.
- Sverdlick, I. (2019). Inclusión educativa y derecho a la educación. La disputa de los sentidos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27, 26-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3197>
- Tello, C. G. (2012). Las epistemologías de la política educativa: Vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. *Práxis Educativa*, 7(1), Art. 1. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0003>
- Tello, C. G. (Ed.). (2015). *Los objetos de estudio en política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Autores de Argentina.
- Tello, C. G., y Mainardes, J. (2015). Revisitando el enfoque de las epistemologías de la política educativa. *Práxis Educativa*, 10(1), Art. 1. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.10i1.0007>
- Tenti Fanfani, E. (2010). *Notas sobre la estructura y dinámica del campo de las Ciencias de la Educación. no. 20*. <https://digital.cic.gba.gob.ar/handle/11746/11225>
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2014a). La inclusión como problema de las políticas educativas. En M. del C. Feijoo y M. Poggi, *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión* (pp. 217-234). IIPE-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229756>
- Terigi, F. (2014b). Trayectorias escolares e inclusión educativa: Del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Á. Marchesi, R. Blanco, y L. Hernández, *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-87). OEI. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metlas-inclusiva.pdf>
- Tonieto, C., y Fávero, A. A. (2020). A pesquisa em Política Educacional: Análise de aspectos teórico-epistemológicos em teses de Doutorado (2010-2012). *Práxis Educativa*, 15, 1-21. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14901.030>
- Webb, P. T. (2014). Policy problematization. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(3), 364-376. <https://doi.org/10.1080/09518398.2012.762480>
- Yapur, J. (2020). El derecho a la educación: Análisis de un programa de inclusión educativa de la provincia de Córdoba. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 3, Art. 3. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4205>

Fecha de recepción: 7-12-2022

Fecha de aceptación: 27-2-2023