

# La “inclusión” y sus tensiones en la educación como contexto y dimensión



Milagros Jouandon, Rodrigo Pallicer, Cecilia Pinedo,  
Emilio Tevez \*

## Introducción

Esta presentación busca realizar aportes a los intercambios que se produzcan en torno al *eje 1/sub-eje 1* desde la experiencia de los integrantes del Grupo de Investigaciones Socioculturales en Educación (GISE). El objetivo es explicitar algunas reflexiones e interrogantes que se suscitan en cada uno de los contextos donde se realizan las investigaciones de cada integrante en relación al término *integración*. El interés por realizar este ejercicio se funda en la necesidad de “... preguntarse desde qué núcleo de correlación de fuerzas o relaciones civiles, o en qué coyuntura política, se construye la escuela, para comprender en este ámbito la relación entre estado y clases subalternas.” (Ezpeleta y Rockwell, 1985: 214). Vinculando la propuesta con el planteo de las autoras es que resulta relevante poder identificar, más allá de las diferencias que puedan existir entre las investigaciones, aspectos que definen al contexto sociopolítico desde la complejidad que expresa la vida cotidiana. En este caso, el dato etnográfico fue el uso reiterativo de la categoría *integración* tanto en los discursos de las personas como en las fuentes documentales. Este no es un dato menor en tanto consideramos que los términos que usan los actores, y los sentidos que producen en torno a ellos, definen los contextos dando cuenta del momento histórico en que las personas experimentan los procesos educativos.

Para organizar el intercambio y el desarrollo de este trabajo, las reflexiones se elaboraron en torno a dos maneras en que se ha definido el abordaje de la educación como objeto de estudio socioantropológico. Por un lado, concibiendo la existencia de contextos que son definidos como educativos por los actores y, generalmente, se refieren a espacios escolares. Por el otro, concibiendo la existencia de dimensiones educativas que están invisibilizadas por los actores vinculados no necesariamente a contextos escolares. En ambos casos, referido a temas de investigación vinculados a la implementación de políticas públicas. Los primeros referidos a la implementación de: la Ley de Educación Sexual Integral, la Secundaria Obligatoria, el programa PROG.R.ES.AR,

\* Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

entre otros; mientras que los segundos hacen alusión a la Ley Migratoria 25.781 y el acceso a la Universidad. A modo de síntesis, en el recorrido del trabajo se da cuenta de las características que definen a los contextos políticos en los que se desarrollan las investigaciones, la complejidad y tensiones que asumen estos procesos en la vida cotidiana y los interrogantes que surgen de la experiencia realizada. Finalmente, se plantean algunas consideraciones a partir de la reflexión colectiva sobre las investigaciones en torno a *las políticas, los contextos y las modalidades de intervención*.

## La “inclusión” en torno al contexto educativo (escolar)

Una de los términos que aparece con mayor frecuencia para definir al actual contexto educativo por parte de los actores es el de *inclusión*. Una de las cuestiones que explica esto son las políticas que se han elaborado desde el Estado y, por ejemplo, han generado la incorporación al sistema escolar de sectores de la población que históricamente no concurrían. Una muestra de ello fue establecer como obligatoria la finalización de la escuela secundaria para toda la población en edad escolar. La importancia de esta decisión generó un escenario de complejidad en el contexto escolar invitando, desde el campo de la Antropología y Educación, a problematizar su implementación en la vida cotidiana. Particularmente, las tensiones que se producen en las escuelas entre los docentes, estudiantes y padres/madres a partir de los sentidos que producen sobre la obligatoriedad del secundario. En general, los análisis se centran en estudios de “impacto” que indagan sobre la aceptación o no de la ley dejando de lado aspectos que hacen a la complejidad del proceso. A partir de la obligatoriedad y de la idea de mayor inclusión, aumenta el número de matrícula al sistema educativo y se crean nuevas escuelas para poder sostener el incremento. Se generan tensiones en torno a cómo “retener” a los jóvenes dentro del sistema educativo, lograr que egresen e incluir a los que aún están fuera del sistema. En este sentido, los actores generan estrategias que se encuentran condicionadas por las características sociales e históricas de cada contexto. Algunas de estas iniciativas se orientan al acercamiento de la escuela a las familias de los estudiantes -en algunas sus integrantes solo han finalizado el nivel primario-, el vínculo con el barrio, la necesidad de producir sanciones o generar instancias “flexibles” de evaluación. *¿Cuál es la idea de inclusión que tienen los actores y atraviesa la política implementada? ¿Cómo se definen las estrategias que buscan cumplir con la ley y quiénes se encargan de controlarlas? ¿Qué resistencias se generan a la obligatoriedad y qué formas asumen? ¿Cuáles son los sentidos sobre escolaridad que circulan al interior de este proceso?*

Las políticas vinculadas al término inclusión también se tradujeron en iniciativas como el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR.) que consiste en una ayuda económica de 600 pesos para personas entre 18 y 24 años que deseen completar sus estudios en cualquier nivel educativo. Uno de los aspectos que resulta llamativa de esta iniciativa es que se extiende a la educación superior al que históricamente ingresa menos población que en los niveles precedentes. El PROG.R.ES.AR establece un principio de acceso para personas que no podrían hacerlo sin este tipo de ayudas. A diferencia de las becas que brinda la universidad, no se necesitan cumplir con ciertos requisitos que implican haber ingresado a la institución previamente. La ampliación de las posibilidades de acceso al nivel superior constituye un aspecto relevante en el actual contexto, al permitir el ingreso a sectores que no tienen antecedentes o experiencias cercanas en este nivel educativo. Todavía resulta apresurado establecer planteamientos que complejicen los contextos en los que estas políticas se están implementando. A partir de ello, cobra relevancia relevar los sentidos que producen los actores en torno al proceso y las trayectorias de los estudiantes que han ingresado al nivel superior. *¿Cómo se manifiesta este programa en la educación superior? ¿Qué sentidos tienen los actores que dirigen las instituciones de educación superior sobre la implementación de este tipo de programas? ¿Qué sentidos producen en torno a la noción de inclusión y su definición*

*en relación al acceso a la educación superior? ¿Qué trayectorias tienen las personas que ingresan a las instituciones superiores bajo este tipo de programas? ¿Qué formas asumen las experiencias que realizan en estos espacios?*

La ampliación de la obligatoriedad de la escolarización o la apertura en el acceso a la educación superior son una muestra de ello. Ambas cuestiones han generado la presencia en la escuela de sectores de la población que no accedían ni permanecían en la secundaria y, más aún, en la universidad o en institutos de formación docente. Esto agrega un punto de mayor complejidad a la producción de conocimiento ya que no se trata solo de comprender las tensiones que se producen en la vida cotidiana, sino de fortalecer aquellos procesos que podamos definir como instancias de democratización. La particularidad de cada investigación brinda una visión de conjunto que permite reflexionar sobre las modalidades de intervención. A partir de ello, surgen los siguientes interrogantes. ¿Cómo conceptualizar las resistencias de los actores a políticas que proponen la democratización de la escuela? ¿Cómo mantener la perspectiva crítica en torno a las políticas más allá de su carácter? Estos interrogantes deben ponerse en discusión atendiendo a dos cuestiones. Por un lado, la referencia desmedida que tiene para los actores “lo cultural” como un argumento a través del cual explican las tensiones y/o imposibilidades que existen al pensar la implementación de las políticas. Por el otro, la posibilidad específica de la Antropología Social para comprender las complejidades que encuentran su lugar en la vida cotidiana. Particularmente, en compañía de aquellos actores que son los encargados de implementar las políticas.

## La “inclusión” en torno a la dimensión educativa

Pensar las políticas de ingreso a la educación superior no se limita a las implementaciones de programas. Incluso, se puede acceder a la ayuda que brinda el PROG.R.ES.AR sin que ello defina o garantice la permanencia. Desde esta perspectiva la educación no es definida como contexto, sino como una dimensión inherente de la práctica social (Lave y Wenger 2007). En este caso, la “vida universitaria” tiene un conjunto de aspectos condicionados por el contexto que obliga a las personas a realizar aprendizajes para ingresar y ser parte de la institución a la que concurren. Los ejemplos más visibles de ello son las formas en que las instituciones conciben ello a partir de la organización de instancias de ingreso. En el caso relevado, el Curso de Ingreso a la Vida Universitaria y un programa que vincula a las familias con la universidad a fin de facilitar la “adaptación” de los estudiantes. De esta forma, se hace hincapié en la dimensión educativa del proceso al que el programa PROG.R.ES.AR permite acceder mostrando las fronteras que definen un tipo de *persona educada* más allá de las políticas de ingreso. En este proceso se caracteriza a los estudiantes como sujetos activos que establecen relaciones y despliegan estrategias que permiten su ingreso a la universidad. En principio, se reconoce un conjunto de factores que definen la permanencia de los estudiantes más allá de las propuestas institucionales. Los interrogantes de la investigación se orientan al relevamiento de las experiencias formativas que realizan los estudiantes durante el ingreso a la “vida universitaria”. *¿Qué definiciones sobre la persona educada atraviesan el diseño de las políticas de ingreso? ¿Cómo se planifican? ¿Cómo es posible conceptualizar la dimensión educativa del ingreso a la universidad? ¿Qué aspectos definen la inserción de los estudiantes a la universidad?*

Las características del contexto vinculadas a la inclusión se extienden más allá del sistema escolar como por ejemplo en la implementación de normativas y/o políticas que tienen como objetivo la ampliación de derechos. Este es el caso de la ley migratoria 25.871 en la que se establecen los derechos y obligaciones de los inmigrantes, y organizan el procedimiento que los convierten en residentes. Por ejemplo, a partir de su sanción los inmigrantes pueden inscribirse en las instituciones educativas más allá de

su situación administrativa. En este sentido, las nuevas políticas tuvieron como objetivo reemplazar adscripciones estigmatizantes considerando a las personas, no como indocumentadas o ilegales, sino en situación administrativa irregular. Sin embargo, las definiciones nativas sobre el contexto no deben opacar las complejidades con que se expresan estos procesos en la vida cotidiana; particularmente, allí donde se expresa la dimensión educativa del proceso en cuestión. El desconocimiento sobre las formas en que se realizan los procedimientos administrativos (trámites) y la ausencia de instituciones que orienten su aprendizaje deriva en la imposibilidad de los inmigrantes de realizar documentaciones. El opacamiento de esta dimensión genera la imposibilidad de acceso para un determinado sector de la población migratoria; principalmente, la que se encuentra en contexto de pobreza. *¿Qué implicancias tiene en la vida de los inmigrantes no tener hecho los trámites de residencia? ¿Qué sentidos construyen en torno a ello? ¿Cómo se definen los aprendizajes que generan el traspaso de la condición de inmigrante a la de residente? ¿Cómo se materializan estos aprendizajes en la vida cotidiana de los actores vinculados al proceso de traspaso? ¿En qué forma se relacionan los actores con las estructuras que organizan el proceso de traspaso?*

La posibilidad de realizar experiencias de abordaje en contextos donde su dimensión educativa es opacada por otras características que los definen nos resulta atrayente. Esta experiencia significa ampliar el abordaje a contextos de investigación, indagando sobre la dimensión educativa de las políticas estatales, reconociendo la continuidad de aspectos que se expresan en los contextos educativos como, por ejemplo, la *forma escolar* (Vincent, Lahire y Thin, 1994). Existe un abanico de categorías analíticas que forman parte de nuestro campo sub-disciplinar que legitiman este posicionamiento y le brindan especificidad al abordaje: *experiencia formativa, apropiación participativa, mimetismo, participación periférica legítima, entre otros*. Si bien este abordaje se encuentra en estado experimental, es posible realizar dos planteamientos que animan su desarrollo. Por un lado, establece nuevos desafíos que ponen a prueba las posibilidades analíticas y abordajes que realiza la Antropología y Educación. Por el otro, siguiendo con la tradición disciplinar, visibilizar aspectos opacados por los actores que participan de los procesos. *¿Qué aportes puede hacerse desde la sub-disciplina? ¿Cómo es posible explicitar una dimensión sobre fenómenos sociales que no la reconocen? ¿Qué implicancias tiene en la definición de los fenómenos y en la vida de los actores la objetivación de su dimensión educativa?* Todo esto constituye un desafío de gran complejidad que debe ser revisado sistemáticamente, ya sea el acceso de estudiantes a la “vida universitaria” o los aprendizajes durante el traspaso de la condición de inmigrante a la de residente por parte de extranjeros en situación de pobreza.

## Consideraciones finales

En cada una de las investigaciones se expresa como punto en común la intención de “incluir” en la implementación de políticas desde el Estado desde 2003. En ese momento “... hubo cambios en las políticas socioeducativas, que, a diferencia de las directivas de la década del los 90, se dirigieron hacia el afuera de la escuela, procurando, por medio de intervenciones diversas, lograr la ‘inclusión educativa...’ (Neufeld, 2011: 16). Reconocer esta redefinición de la etapa neoliberal en la relación entre el estado y las clases subalternas permite contextualizar los temas de investigación dando cuenta de su particularidad histórica. Esto permite tener un lugar desde el cual poder complejizar los contextos en los que se realiza el trabajo de campo desnaturalizando las formas en que se implementan las políticas y extrañando los sentidos que producen los actores en torno a ello. Esto también significa visibilizar aspectos que son naturalizados por los actores y pueden impedir el acceso a las políticas. Todo esto en el marco de *lo cotidiano* que, para los seres humanos, constituye el terreno en el que resuelven su participación en el mundo a partir de cómo significan al mismo y su lugar en él. Sobre

esta variabilidad surge como interrogante general es: *¿cómo se vinculan las personas a las tramas de significación que contienen las políticas de “inclusión” y en qué forma se apropian de ellas?*

El interrogante anterior resulta pertinente en tanto el campo sub-disciplinar, al tomar la educación como objeto de estudio, debe reflexionar sobre esos procesos que se producen a partir del aprendizaje que realizan las personas. En este sentido, las diferentes formas de abordar la educación, como contexto o como dimensión, muestra la variabilidad en la forma de realizar las investigaciones. El planteo que surge de nuestra experiencia es vincular el estudio de la implementación de las políticas con el abordaje de las dimensiones educativas que definen los procesos en la cotidianidad de los contextos donde realizamos trabajo de campo. Más allá de las políticas, existe una dimensión educativa que define el contexto en el que da la implementación. Los contextos locales contienen formas de organizar su cotidianidad definiendo aprendizajes que deben ser logrados por aquellos actores que deseen pertenecer. Si este aspecto del abordaje resulta relevante en los espacios escolares, en aquellos contextos donde la dimensión educativa es opacada adquiere mayor importancia en tanto definen el acceso y la participación en los procesos que los contienen. De esta forma, partimos del supuesto de entender que las tensiones que se producen, a partir de la implementación de las políticas inclusivas, se definen en relación a las dimensiones educativas que se constituyen local y socio-históricamente.

## 📖 Bibliografía

- » Neufeld, María Rosa (2011). El campo de la antropología y la educación en la Argentina. Problemáticas y contextos. Workshop Diálogos Iberoamericanos sobre etnografía na educação. Belo Horizonte.
- » Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1985) “Escuela y clases subalternas”. En: *Educación y clases subalternas en América Latina*, IPN – DIE, México.
- » Lave, Jean y Wenger, Etienne (2007) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. Traducción: Carlos Alfaro.
- » Vincent, Guy, Lahire, Bernard. y Thin, Daniel. (1994) “Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire”. En: *L’éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon. Traducción: Leonardo Stagno.