

**XI Reunión de Antropología del Mercosur, 30 de noviembre – 4 de diciembre de 2015, Montevideo, Uruguay.**

**GT 46. ANTROPOLOGIA, ETNOGRAFIA Y EDUCACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS LATINOAMERICANOS: CONFLUENCIAS Y CONTRIBUCIONES RECIENTES**

Coordinadores:

Maria Rosa Neufeld – Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Argentina; [mausi.neufeld@gmail.com](mailto:mausi.neufeld@gmail.com)

Sandra de Fátima Pereira Tosta – PUC-MG – Brasil; [sandra@pucminas.br](mailto:sandra@pucminas.br)

Beatriz Diconca – Facultad de Humanidades – UDELAR – Uruguay; [beatriz.diconca1@gmail.com](mailto:beatriz.diconca1@gmail.com)

Comentarista: Neusa Gusmao (Brasil), Silvana Campini

**Juventud, desigualdades y educación: ¿hacia dónde van las políticas de «inclusión educativa» en Argentina?**

Lic. Mercedes Saccone<sup>1</sup>

CeaCu, FHyA

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

[sacconemercedes@gmail.com](mailto:sacconemercedes@gmail.com)

**Resumen:** Este trabajo se enmarca en la investigación que llevo a cabo actualmente para mi tesis doctoral acerca de las experiencias escolares de jóvenes de sectores populares en relación a las políticas de «inclusión educativa» en Rosario, Argentina. Específicamente pretendo acercarme a identificar algunas tendencias y características que están asumiendo las políticas educativas actuales que tienen a los jóvenes como destinatarios principales y que pretenden contribuir a reducir las desigualdades educativas existentes. Para ello, en un primer momento, describo el proceso de extensión de la obligatoriedad al nivel medio de educación formal completo que se viene desarrollando en algunos países de América Latina; así como las consecuencias que algunas investigaciones están identificando y señalando en relación al mismo. En el siguiente apartado, considero el caso de las políticas de «inclusión educativa» actuales en Argentina, tomándolo como analizador de las tendencias que se vienen produciendo y que permiten pensar horizontes futuros en los demás países de la región (aunque seguro con sus diferencias producto de las particularidades contextuales locales).

---

<sup>1</sup> Licenciada y Profesora en Antropología. Estudiante de la Maestría en Ciencias en la Especialidad en Investigaciones Educativas, DIE-CINVESTAV-UPN, México. Becaria doctoral de CONICET. Miembro del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu), FHyA, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. E-mail: [sacconemercedes@gmail.com](mailto:sacconemercedes@gmail.com)

En Argentina, el proceso de extensión de la obligatoriedad a todo el nivel medio lleva un tiempo considerable de sanción (con la Ley de Educación Nacional de 2006), lo que nos permite ya identificar algunas tendencias, así como contradicciones, dificultades y aciertos en los planes y programas que se construyen con el fin de avanzar hacia la universalización de este nivel educativo.

Por último, destaco algunas reflexiones para debatir, intercambiar y contribuir a la generación de conocimientos sobre la problemática.

**Palabras clave:** Educación, Jóvenes, Secundaria, Políticas, Flexibilidad

### A modo de introducción

Como lo vienen documentando distintas investigaciones sobre la temática –véase Gentili, 2009; Montesinos, 2010; Itzcovich, 2014; Blanco y otros, 2014; Villa Lever, 2014; entre otros–, si bien el acceso a la educación formal por parte de los jóvenes se ha incrementado considerablemente en las últimas décadas en nuestra región, las desigualdades persisten.

Tabla 1

Tasa de escolarización entre la población de 15 a 17 años de edad según país. América Latina, 18 países cca.2000-2013

País	2000					2013				
	Nivel socioeconómico		Área geográfica		Total	Nivel socioeconómico		Área geográfica		Total
	Bajo	Alto	Urbana	Rural		Bajo	Alto	Urbana	Rural	
Argentina	66,9	97,3	85,2	*	85,2	65,2	96,8	88,0	*	88,0
Bolivia	5,4	88,5	87,9	52,1	76,4	74,0	92,5	90,2	74,4	84,9
Brasil	74,5	90,8	83,2	71,0	81,1	79,2	91,7	84,4	80,6	83,7
Colombia	53,7	87,5	73,7	52,3	67,8	65,9	89,3	78,4	65,5	75,9
Costa Rica	35,1	92,7	71,5	46,8	58,2	59,1	94,0	86,4	76,1	81,7
Chile	70,5	98,5	90,0	74,5	87,8	85,8	94,4	92,3	90,0	92,0
Rep. Dominicana	74,1	96,6	83,8	*	83,8	83,9	94,2	89,7	85,3	88,3
Ecuador	35,8	89,2	77,0	42,8	63,8	71,0	94,2	88,0	77,9	84,4
El Salvador	48,6	92,0	75,1	48,6	62,8	57,6	94,3	81,6	57,0	71,6
Guatemala	31,8	92,9	61,6	28,9	40,7	43,7	95,5	70,4	42,7	55,5
Honduras	28,5	84,4	59,1	31,3	44,1	33,9	92,4	74,6	37,2	53,4
México	38,5	90,3	65,6	38,9	57,9	49,1	92,4	73,7	56,4	69,6
Nicaragua	46,8	88,5	71,9	40,	58,	44,7	75,1	69,1	44,6	57,7

				2	9					
Panamá	46,0	90,7	83,6	62,4	75,1	58,0	94,7	87,1	69,1	80,0
Paraguay	44,2	92,4	77,3	48,3	63,9	58,8	92,7	88,6	72,2	81,4
Perú	57,2	73,3	76,9	58,7	69,9	66,8	81,0	76,2	71,0	74,8
Uruguay	50,2	97,0	77,2	*	77,2	56,3	97,9	81,3	67,4	78,7
Venezuela	45,7	90,8	68,6	*	68,6	60,6	87,8	78,3	*	78,3

*Fuente: SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país. \*Dato no disponible (SITEAL, 2015: 6).*

Además, algunos estudios plantean que la escolarización aún ocupa un lugar de relevancia en las vidas y proyectos de futuro de muchos jóvenes (Austral, y otros, s/f; Guerra, 2008; Llinás, 2009; Montesinos y otros, 2009; Hernández, 2010; Weiss, 2012; Tapia, 2015; entre otros).

En este contexto considero que se vuelve sumamente necesaria la reflexión acerca de las políticas denominadas de «inclusión socioeducativa». Una reflexión que aporte a su problematización y permita identificar aspectos que den cuenta tanto de los aciertos como de los desafíos que presentan en relación a los objetivos que se proponen.

En este trabajo, entonces, pretendo describir ciertas tendencias y características que se pueden identificar como emergentes de algunas de las políticas socioeducativas actuales que tienen a los jóvenes como destinatarios principales y que pretenden contribuir a reducir las desigualdades existentes en el nivel medio del sistema educativo argentino, con especial interés en la provincia de Santa Fe. Esta ponencia se enmarca en las reflexiones que llevo adelante en el marco de la construcción de mi tesis de doctorado acerca de las experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza y desigualdad social en relación a las políticas de «inclusión educativa» en la ciudad de Rosario, Argentina. Además, recupero algunas discusiones y trabajos que realizamos conjuntamente con miembros del equipo de investigación al cual pertenezco, en especial con Marina Santos y Mirna Calamari<sup>2</sup>. Si bien el principal interés ha sido reflexionar sobre la experiencia santafesina, encontramos que algunas de las tendencias identificadas pueden también estar atravesando las políticas de otras jurisdicciones.

El acercamiento aquí presentado se basó en el análisis de documentación oficial, notas y publicaciones de las páginas web oficiales de diversos organismos gubernamentales de diferentes niveles del Estado, así como entrevistas realizadas a

<sup>2</sup> Algunas de las discusiones grupales sobre el tema se plasmaron en Calamari, M.; Saccone, M. y Santos, M. 2014.

funcionarios de la provincia de Santa Fe. Básicamente retomo el Plan «Vuelvo a Estudiar» (PVE)<sup>3</sup> y la modalidad de Educación Domiciliaria y Hospitalaria (EDyH)<sup>4</sup> en la provincia de Santa Fe; las Escuelas de Reingreso (ER)<sup>5</sup> de la ciudad de Buenos Aires; el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT)<sup>6</sup> en la provincia de Córdoba; así como las modalidades de Educación Media para Adultos (EEMPA) y el Plan de Finalización de Estudios Secundarios (Plan FINES)<sup>7</sup> que se desarrollan en diferentes provincias.

En un primer momento, a modo de inscripción más general de los procesos que describiré, retomo una de las políticas más relevantes en términos de ampliación del acceso a la escolarización que se está empezando a desarrollar en algunos países

- 
- 3 El PVE es una política de «inclusión socioeducativa» que comenzó a desarrollarse en 2013 en Rosario (luego se extendió a otras localidades de la provincia de Santa Fe) y tiene como objetivo central generar la reinserción escolar de jóvenes que abandonaron recientemente la escuela secundaria. Consta de dos «fases» de desarrollo. Una primera «etapa territorial» donde los Equipos Territoriales (Equipos Socio-Educativos del Ministerio de Educación + equipos de Orientación Social del Ministerio de Desarrollo Social + equipos de los gobiernos locales) toman contacto con los jóvenes y sus familias indagando cuáles fueron los motivos que los llevaron a dejar de asistir a la escuela. En esta primera etapa se ofrece al joven las posibilidades de retomar sus estudios, o de incorporarse a instituciones de la sociedad civil que los vinculen con la escuela. La segunda etapa «se desarrolla en el territorio y dentro de la institución escolar con el regreso de los jóvenes y el seguimiento de esta inclusión. En esta fase es importante el trabajo colaborativo entre los equipos socioeducativos y los supervisores de escuelas con directores, profesores, tutores y demás actores institucionales» (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2013).
  - 4 La Resolución del Consejo Federal de Educación de 2013 viene a formalizar lo que se implementa desde 2010 en algunas jurisdicciones. La Educación Hospitalaria y Domiciliaria es considerada una de las modalidades del sistema de educación nacional reconocidas en el artículo 17 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006): «Su objetivo responde a hacer efectivo el derecho a la educación, sostener la escolaridad de los sujetos que han enfermado invirtiendo el formato de una escuela dispuesta a ir en su búsqueda para resguardar su trayectoria educativa, llegando así a contextos situados en instituciones de salud o en los propios domicilios de los alumnos que llevan a cabo su reposo». Se proporcióna en la Provincia de Santa Fe desde 2011, en tanto «Servicio de Educación Hospitalaria y Domiciliaria», «orientado a niños/as y adolescentes que se ven imposibilitados/as de asistir con regularidad a una institución educativa en los niveles de la educación obligatoria por períodos de treinta (30) días corridos o más» (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 201-).
  - 5 Estas escuelas constituyen una propuesta que surge en el año 2004 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco de la obligatoriedad de la educación media dispuesta por la Ley N° 898 en esa jurisdicción. La ER «promueve que los jóvenes no escolarizados vuelvan a la escuela y concluyan los estudios secundarios. A través de una propuesta pedagógica diferente y de diversas estrategias, esta iniciativa acerca la escuela a las necesidades de los adolescentes y jóvenes (de 16 años o más) que quieren volver a estudiar» (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2014). Posee un plan de estudios de 4 años de duración y un régimen de aprobación por materia, incluye tutorías y apoyo escolar (Migliavacca y otros, 2007).
  - 6 En el año 2010, el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba lanza esta programa educativo, «destinado a acompañar y asistir los procesos de inclusión escolar de aquellos/as jóvenes que abandonaron o que no iniciaron la educación secundaria, ofreciéndoles una propuesta educativa diferenciada y a la vez equivalente en aprendizajes a la que ofrece la educación secundaria tradicional» (Vanella y Maldonado, 2013). Los contenidos que se proponen son los mismos que para la educación media en general, pero el régimen de aprobación es por asignatura. Posee materias obligatorias y complementarias, así como espacios de tutorías para reforzar los procesos de aprendizaje.
  - 7 Se trata de un plan del Ministerio de Educación de la Nación para terminar los estudios primarios y secundarios, que se implementa desde 2008. Está destinado a jóvenes y adultos (mayores de 18 años) que por algún motivo no pudieron concluir sus estudios dentro de los tiempos de la educación formal. Consta de una cursada de 3 años, con un ciclo general y luego diversas especializaciones. Se cursa 2 días a la semana durante 3 horas. Cuenta con la figura de un Docente/Tutor por área o disciplina (Plan FINES, 2014).

latinoamericanos: la extensión de la obligatoriedad al nivel medio de educación formal completo; así como las consecuencias que algunas investigaciones están identificando y señalando en relación a la misma. En Argentina, la extensión de la obligatoriedad a todo el nivel medio se sancionó en 2006 a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206 y, desde entonces, se han desplegado toda una serie de propuestas para ampliar el acceso de los jóvenes a la escolarización.

En el siguiente apartado, presento entonces algunas políticas de «inclusión educativa» actuales en Argentina, tratando de identificar alguna de las tendencias que se vienen produciendo y que permiten pensar horizontes en los demás países de la región – aunque seguramente con sus diferencias producto de las particularidades contextuales locales– así como reflexionar acerca del futuro de dichas políticas.

Por último, destaco algunas ideas para debatir, intercambiar y contribuir a la generación de conocimientos sobre la problemática que nos encuentra en este espacio de discusión sumamente necesario.

No quisiera dejar de mencionar que el acercamiento aquí realizado es parcial, provisorio y solamente intenta identificar algunas tendencias comunes a ciertas políticas socioeducativas. Esto no implica desconocer la necesidad de su complementariedad con análisis que consideren otras tendencias no retomadas aquí, indagaciones que den cuenta de las particularidades y diferencias entre las políticas y, fundamentalmente, desde una mirada etnográfica, análisis de los procesos de apropiación, resignificación y recontextualización que se ponen en juego en la «implementación» (Ezpeleta, 2004) de dichas políticas a escala de la vida cotidiana.

### **La obligatoriedad del nivel medio en América Latina**

En los últimos años se ha extendido la obligatoriedad a la educación media completa en algunos países de América Latina (Chile, Argentina, Uruguay, México, Brasil). Una de las metas educativas para el 2021 acordadas por los ministros de educación de la región en la XVIII Conferencia Iberoamericana es «universalizar la educación primaria y la secundaria básica y ampliar el acceso a la educación secundaria superior» (citado en Tiramonti, 2012). De este modo, las políticas que se vienen implementando con esa dirección se han constituido en foco de análisis de variadas investigaciones y reflexiones.

En su mayoría, los estudios inscriben estas políticas en procesos más generales de ampliación de la cobertura educativa, impulsada fundamentalmente por Organismos Internacionales. Se destaca la actuación de la UNESCO, a partir del movimiento «Educación para Todos», que fuera retomado por diversos gobiernos y organizaciones de

la sociedad civil, y que plantea la «necesidad de reformar el sistema educativo en profundidad si aspiran a que la inclusión sea realmente efectiva» (Acedo y Opertti, 2012). Además de las «recomendaciones», aunque con sentidos diversos, que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) u otros organismos financiadores (como el Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo por ejemplo) realizan a los gobiernos de algunos países de la región. Se produce así un cambio de definición respecto de la educación media, ahora entendida como «parte constitutiva de la educación fundamental que todo ciudadano debiera poseer, y ya no como una situación excepcional o de privilegio» (Bellei Carvacho, 2012: 220).

El concepto de «inclusión educativa» cobra centralidad en los trabajos de investigación dedicados al análisis de las políticas educativas de los últimos años. Estos estudios, si bien concuerdan en que la noción de «inclusión» es un vector central en las políticas actuales, parten desde diferentes perspectivas de análisis.

Acedo y Opertti (2012) retoman los documentos de la UNESCO para analizar el sentido del término «inclusión» que este organismo propone, destacando cuatro sentidos fundamentales: 1. «derecho humano inherente a cada persona»; 2. «atención prioritaria a grupos [...] con necesidades especiales»; 3. «atención prioritaria a grupos socialmente vulnerables»; y 4. «eje transformacional del sistema educativo en su conjunto» (Acedo y Opertti, 2012: 18). Actualmente va adquiriendo mayor uso la última conceptualización.

También R. Blanco (2006) afirma que en materia de políticas educativas asistimos al cambio de una perspectiva de la «integración» por un «movimiento de la inclusión». Básicamente plantea que el primero de estos enfoques consideraba que el niño debía ser «integrado» a la escuela tal cuál es y era su responsabilidad el poder o no adaptarse. «En el enfoque de la inclusión, por el contrario, se considera que el problema no es el niño sino el sistema educativo y sus escuelas» (Blanco, 2006: 5). Afirma que «la educación inclusiva implica una transformación radical en los paradigmas educativos vigentes pasando desde un enfoque basado en la homogeneidad a una visión de la educación común basada en la heterogeneidad» (Blanco, 2006: 10). Desde otras perspectivas, algunas investigaciones proponen que el cambio de un «paradigma de la integración» a un «paradigma de la inclusión» no implicaría necesariamente un cambio en las prácticas y procesos de exclusión, debido a la persistencia de esas prácticas y a las fuertes desigualdades dentro del propio sistema (Sinisi, 2010).

Las políticas y programas propuestos por los estados latinoamericanos para avanzar hacia la «inclusión educativa» y la universalización del nivel medio, presentan algunas características generales señaladas por distintos investigadores. Según Bellei

Carvacho existen ciertos «lineamientos» de política para el nivel de educación media que actualmente se presentan como dominantes: la propia tendencia a la extensión de la educación obligatoria; la «tendencia hacia suavizar o postergar la canalización segmentada de estudiantes según habilidad o desempeño escolar, y enfatizar en cambio un currículum “común”»; además de «un movimiento hacia la descentralización institucional, [...] delegando mayores atribuciones a las propias instituciones escolares» y, al mismo tiempo, «una centralización que otorga mayor autoridad al Estado especialmente en materia curricular y de evaluación externa» (Bellei Carvacho, 2012: 222); el ofrecimiento no selectivo de acceso a la educación, eliminando incluso los exámenes de admisión; la creciente eliminación o reducción de dispositivos de selectividad académica como la repetición de grado/semestre; entre otros (Bellei Carvacho, 2012).

Entre los países de nuestra región que implementaron esta reforma se encuentra el caso chileno por ejemplo, que en mayo de 2003 reformó la Constitución para establecer la enseñanza media obligatoria y gratuita. Esta iniciativa estuvo acompañada de programas (como el Programa Liceo Para Todos) diseñados para reducir la «deserción escolar», problemática que tiene una fuerte incidencia en este nivel educativo, no sólo en Chile sino en toda Latinoamérica (ver Itzcovich, 2014). El Programa Liceo Para Todos implementó dos vías de acción: un programa de becas a los estudiantes para mejorar sus posibilidades de permanencia en el ciclo escolar y una propuesta de intervención pedagógica a través del financiamiento a programas institucionales para la «nivelación restitutiva de saberes»; «aprendizaje-servicio» (vinculación productiva); tutorías entre pares; y «programas piloto de innovación y transferencia pedagógicas» (Rodríguez Gómez, 2008).

### **Argentina: políticas de «inclusión educativa» y procesos de flexibilización**

En Argentina la sanción de la obligatoriedad del nivel medio completo se produjo hace algunos años (con la Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006), lo que nos permite ya identificar algunas tendencias, así como contradicciones, dificultades y aciertos en las políticas que se construyen con el fin de avanzar hacia la universalización de este nivel educativo. Estas reflexiones permiten pensar posibles horizontes hacia donde está avanzando la política educativa. Específicamente me detendré en el análisis y caracterización de una tendencia que atraviesa algunos programas, planes y propuestas de «inclusión educativa» argentinas: me refiero a un proceso de *flexibilización* de aspectos escolares diversos.

Según Montesinos y otros (2007) a fines de los años '90, con el aumento de la conflictividad social en Argentina, surge más fuertemente la ligazón entre «escuela e inclusión». En los programas sociales estatales posteriores al 2001 la dimensión educativa se convierte en un «vector central» en el logro de la inclusión social (Montesinos, 2010). Actualmente, «la inclusión es principio rector de la política educativa nacional» (CFE, 2013: 11). En palabras de Dussel (2015), la «inclusión educativa» se convirtió en un imperativo.

En las formulaciones de muchas de las políticas educativas argentinas actuales, explícita o implícitamente, se realiza una fuerte crítica a lo que es entendido como el «formato escolar tradicional» de la escuela secundaria. Y, siguiendo con los lineamientos mencionados más arriba, se plantea el lugar central que debería ocupar la escuela como posibilitadora de procesos de «inclusión social». De hecho, existe cierto consenso entre algunos actores educativos e inclusive entre investigadores del campo de la educación respecto a que el «formato escolar» «rígido y tradicional» no sería adecuado para cumplir las «nuevas funciones» que se identifican en la escuela secundaria actual<sup>8</sup> (Dussel, 2015).

En este marco, con matices según la política de que se trate y la jurisdicción donde se formula, se propone *flexibilizar* distintos aspectos de la organización de la escuela secundaria como respuesta a los problemas y dificultades que se desprenden del diagnóstico que señala las limitaciones de la «escuela tradicional». En ese sentido, la *flexibilización* es presentada como un recurso posibilitador del logro de la «inclusión socioeducativa» de los jóvenes.

Los aspectos a flexibilizar se pueden agrupar en dos grandes áreas principalmente: 1) administrativa y de gestión y 2) curricular y pedagógica. De acuerdo con el programa o plan de que se trate la flexibilización se propondrá con mayor o menor radicalidad. Existen propuestas que intentan modificar el «formato escolar» pero dentro de los mismos establecimientos escolares, otras que apuntan a experimentar con formas de organización distintas y algunas que se presentan como «experiencias alternativas» a la escuela formal tradicional. Esto nos habla de la «posibilidad de experimentar pedagógicamente con

---

8 No ahondaré aquí en mi posicionamiento respecto a esta tesis, sólo cabe mencionar que la misma parte de algunos supuestos que habría que revisar y tomar con cuidado: consideran de un modo estático los cambios que se producen en la relación escuela y sociedad sin tener en cuenta la historicidad de esas relaciones (Achilli, 2011); dan por hecho algunos planteamientos (como la «impotencia instituyente» de las instituciones de la modernidad) pero no profundizan en lo que sucede en las instituciones concretas (Noel, 2009); y se asientan en una paradoja al «sostener que la escuela es el mejor –y casi único- lugar para los jóvenes, al tiempo que considerar que las instituciones educativas son productoras centrales de aquellos procesos que profundizan la exclusión social» (Montesinos y Sinisi, 2009: 43). Para profundizar en estas discusiones ver Calamari, Saccone y Santos (2014).

nuevos modelos y propuestas para las escuelas secundarias que se abre en las últimas décadas, posibilidad que se afirma simultáneamente desde las propuestas político-estatales y desde colectivos sindicales o pedagógicos» (Dussel, 2015: 19). Aunque también se retoman elementos y propuestas ya existentes (como la EEMPA). Sin embargo, no debemos perder de vista que muchas de estas «experiencias alternativas» no son generalizadas y todavía tienen una presencia débil en el sistema educativo nacional.

Veamos algunos aspectos en los cuales se puede ir identificando esta tendencia a partir del análisis documental que realizamos.

## **1) La flexibilización administrativa y de gestión**

### *Procesos de inscripción e ingreso del joven*

En el caso del Plan «Vuelvo a estudiar» (PVE) de la Provincia de Santa Fe, se flexibilizan principalmente algunos requisitos para el ingreso del joven a la institución (por ejemplo la falta de la documentación requerida no es considerada motivo de exclusión) y para las fechas de inscripción de los estudiantes (se habilita a las escuelas secundarias para recibir estudiantes en cualquier momento del ciclo lectivo aunque la inscripción este formalmente cerrada).

### *Registro de asistencia y justificación de faltas*

En la provincia de Santa Fe, para casos excepcionales de inasistencias debidamente justificadas (enfermedad de larga duración y otras que la institución determine), el alumno podrá recuperar la regularidad (a partir de trabajos extras u otras estrategias dispuestas por los docentes) (Poder Ejecutivo Provincia de Santa Fe, 2009). Los estudiantes que se encuentran dentro del PVE se incluyen como «casos excepcionales». Además, ningún alumno perderá su condición de regular en su escuela de referencia mientras sea escolarizado en la modalidad de Educación Domiciliaria y Hospitalaria (EDyH). En las propuestas de las Escuelas de Reingreso (ER) de Buenos Aires y el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT) en Córdoba, el cómputo de asistencias se realiza sobre la base de la asistencia a las instancias curriculares, es decir, por materia. «En este sentido, el régimen de asistencia también se flexibiliza respecto del secundario regular» (Vanella y Maldonado, 2013: 56).

### *Aceleración de trayectorias escolares*

Propuestas de cursado en menor cantidad de tiempo que permiten avanzar más rápido en la terminación de los estudios, como las modalidades de Educación Media para Adultos (EEMPA) tradicional y el Plan FINES. También las ER de la Ciudad de Buenos Aires «tienen características especiales para simplificar la finalización de los estudios: número reducido de materias de cursado simultáneo» y su plan de estudios es de 4 años, con materias de aprobación cuatrimestral en algunos casos, y anual en otros (Migliavacca y otros, 2007).

### *Régimen de cursado*

Se vincula estrechamente con el punto anterior. Se promueve el aprendizaje abierto y no presencial, así como semipresencial, virtual, entre otras. Según el Consejo Federal de Educación, las jurisdicciones establecerán la carga horaria para la modalidad de EDyH y, siempre que sea posible, se deberá garantizar como mínimo un 50% de la carga horaria semanal en el nivel secundario. «Otra posibilidad consiste en organizar la alternancia de materias semanal o quincenalmente» (Consejo Federal de Educación, 2013: 25). Para la Provincia de Santa Fe se establece el desarrollo de «a tarea en no más de dos módulos de dos horas cátedras por día de acompañamiento» (Poder Ejecutivo de Santa Fe, 2011: 7). Además, «el docente tendrá la autonomía de flexibilizar este tiempo de acuerdo a la singularidad de cada alumno (vivencias de dolor, somnolencia, ansiedad, agotamiento, etc.)» (Poder Ejecutivo de Santa Fe, 2011: 7).

El Plan FINES por su parte, «tiene un régimen de cursada que atiende las necesidades de cada uno de los estudiantes, en cuanto a horas y días de cursada» (Plan FINES, 2014). Esta modalidad «consta de una cursada de 3 años, con un ciclo general y luego diversas especializaciones. Se cursa 2 días a la semana durante 3 horas, aunque la cantidad de días pueden cambiar adecuándose a las necesidades de los estudiantes, no así la carga horaria semanal» (Silva, s/f). Según Silva es en esta flexibilidad donde reside una de las causas de su éxito.

## **2) La flexibilización curricular y didáctica**

Si bien lo separamos para su análisis, no se puede negar la existencia de fuertes relaciones con la flexibilización de los aspectos administrativos ya mencionados, dado que, muchas veces, son requisitos y sirven de plataforma para flexibilizar elementos curriculares y didácticos.

### *Organización curricular y selección de contenidos*

La selección de contenidos en cierto modo se flexibiliza respecto a la propuesta tradicional. En la mayoría de las propuestas analizadas se afirma que la base siguen siendo los contenidos básicos comunes. En la modalidad de EDyH «es sumamente importante que el docente identifique y organice los contenidos prioritarios de esa sala/grado/año. Esta selección deberá tener en cuenta el momento del ciclo lectivo en el que se encuentra, dentro de los Documentos Curriculares de la jurisdicción» (Consejo Federal de Educación, 2013: 25). Además, «se pueden realizar propuestas de enseñanza multidisciplinares, para priorizar temas que requieran del aporte de distintas disciplinas o áreas curriculares» (Consejo Federal de Educación, 2013: 30).

En relación al PIT, Vanella y Maldonado (2013) señalan que se plantea una organización de currículum «flexible». «Esta flexibilidad está dada, no en la selección de los contenidos, sino en los momentos que el alumno pueda cursar los diferentes espacios curriculares» (Vanella y Maldonado, 2013: 56). En este programa se prioriza la recuperación de «la formación anterior de los estudiantes, su historia escolar», para que los jóvenes puedan cursar diferentes espacios curriculares correspondientes a los distintos años del secundario regular y no repetir cursos ya aprobados (Vanella y Maldonado, 2013), al igual que en las ER.

Incluso, en el PVE, se puede requerir al docente que realice «adaptaciones curriculares», «un modo de flexibilizar tiempos y espacios académicos e institucionales» (Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, 2013a). Para los estudiantes de este Plan, se elaborarán «secuencias didácticas alternativas con selección de contenidos mínimos socialmente relevantes y significativos para el alumno», así como «agrupamientos de contenidos si fuere necesario» (Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, 2013a).

### *Materiales y nuevas tecnologías*

Para los jóvenes del PVE los docentes «deben diseñar recursos didácticos en soporte papel, con inclusión de TIC [...] cuadernillos o materiales didácticos específicos en soporte papel o digital (un blog u otro recurso), si existiera la posibilidad de contar en la escuela con recursos tecnológicos, donde se integren textos motivadores» (Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, 2013). Para la modalidad de EDyH se prevén «trabajos prácticos en forma presencial y a través del uso de las Tics», considerando que «las TIC constituyen un recurso y medio para incrementar la calidad de la educación de

los alumnos de la modalidad» (Consejo Federal de Educación, 2013: 30). Como ya se mencionó, las nuevas tecnologías permiten flexibilizar la presencialidad.

### *Tutorías*

Las propuestas retomadas aquí reconocen la importancia de una figura que acompañe a los estudiantes con mayores posibilidades de interrumpir sus estudios o que reingresaron a la escuela luego de un período de ausencia.

En la modalidad de EDyH «dado que no es viable ni deseable que se reproduzca el modelo de educación secundaria en los domicilios y/u hospitales -esto es un profesor para cada asignatura-, se reconoce como importante la figura de un tutor» (Consejo Federal de Educación, 2013: 30).

En las ER y el Plan FINES también el docente/tutor es una figura central. En el Plan FINES «es el responsable de llevar adelante los contenidos de los módulos correspondientes a la materia a cargo», construyendo «el puente entre los saberes escolares y los estudiantes, a la vez que problematizar los ejes temáticos definidos por la currícula propuesta» (Plan FINES, 2014). Y se agrega que «deberá garantizar que el espacio grupal de aprendizaje sea un espacio contenedor, dinámico, abierto y común» (Plan FINES, 2014). También el tutor puede encargarse de que «las alumnas embarazadas y las alumnas madres puedan recuperar los contenidos dados en clase, mediante trabajos prácticos, guías de ejercitación, entre otros» (Ministerio de Educación de la Nación, 2011: 31).

### *Procesos evaluativos y de promoción/acreditación*

En la modalidad de EDyH, es el tutor quien debe «diseñar e implementar las acciones oportunas para la evaluación de los contenidos, calificación y reingreso a la escuela de pertenencia» (Consejo Federal de Educación, 2013: 30). Se aclara que «cuando un período no pueda ser evaluado y calificado, la escuela de referencia podrá promocionar el grado o año a partir de la ponderación del desempeño académico obtenido a lo largo del ciclo lectivo, siempre que esto no ponga en riesgo la promoción del estudiante» (Consejo Federal de Educación, 2013: 31).

Las ER y el PIT cuentan con la promoción por asignatura, lo que permite cursar materias que en el plan de estudios corresponden a años diferentes. «Es decir, no existe el concepto de *repetir el año*. Los alumnos van acreditando las materias aprobadas [...] sólo se vuelven a cursar las materias reprobadas» (Migliavacca y otros, 2007).

En cuanto al PVE, se permiten «evaluaciones integradoras [...] evaluar de manera

integral distintas asignaturas bajo una misma evaluación que van a tener hasta el mes de febrero... extendemos la promoción hasta febrero, no necesariamente tiene que terminar en noviembre» (Directora Provincial de Planificación Educativa, 17/07/13).

### **Reflexiones finales**

A partir del análisis de la «letra» de algunas de las políticas de «inclusión educativa» que se han formulado en Argentina en los últimos años, identificamos la presencia de una tendencia hacia la *flexibilización* de aspectos escolares varios que las atraviesa, aun cuando dichas políticas presentan diferencias entre sí. Diferencias que, como aclaré al inicio del escrito, han sido dejadas de lado en esta oportunidad para los fines del análisis que me propuse. En parte, esta propuesta de *flexibilización* se construye sobre la base de una fuerte crítica a la «escuela tradicional», la cual se caracteriza como «rígida» y con dificultades para asumirse como «inclusora». En ese sentido, la flexibilización es presentada como un recurso posibilitador del logro de la «inclusión socioeducativa» de los jóvenes. Sin embargo, luego de este panorama surge un interrogante central: la flexibilización del «formato escolar» tradicional de la escuela media ¿contribuye a una mayor igualdad de acceso a conocimientos socialmente relevantes?...

Sabemos que la respuesta a dicho interrogante no es unívoca y que abre muchas otras preguntas (como por ejemplo ¿qué conocimientos son considerados relevantes y por qué?, ¿es igualmente flexible la propuesta escolar para las élites y sectores medios que para los sectores populares?, entre otras). También resulta claro que la respuesta dependerá, en gran medida, de los modos concretos en que las políticas se vayan construyendo y recontextualizando a nivel de la cotidianidad de las escuelas. Procesos en los que participan distintos sujetos que «actúan y median produciendo procesos específicos de apropiación y resignificación de los contenidos y prescripciones presentes en dichas políticas y programas» (Sinisi, s/r: 3).

No podemos dejar de lado, sin embargo, algunas advertencias que vienen realizando los investigadores en la temática. En este sentido, P. Gentili argumenta que «los enormes avances alcanzados en la universalización de la escolaridad [...] se han producido en el contexto de un incremento de la desigualdad social, la cual se articula a la cada vez mayor y más compleja desigualdad educativa que, sumada a la falta de equidad, se producen en el interior de los sistemas escolares» (Gentili, 2009: 19) de la región. O como señala M.P. Montesinos para el caso argentino, quizás la política de «inclusión educativa» «continúa opacando –de manera no lineal– la cuestión de la desigualdad social y la profundización de la diferenciación educativa» (Montesinos, 2010: 7).

## Referencias bibliográficas

- Acedo, C. y Opertti, R. (2012). «Educación Inclusiva: de focalizar grupos y escuelas a lograr una educación de calidad como el corazón de una Educación para Todos (EPT)» en Rambla, J. (Ed.) *La Educación para Todos de América Latina: estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Achilli, E. (2011). «Conversaciones con la Dra. Elena Achilli. La Formación». *Revista Alternativas, Espacio Pedagógico*.
- Austral, R.; Dabenigno, V. y Goldenstein Jalif, Y. (s/f). «Valoraciones de la educación media de estudiantes del último año de escuelas estatales de la ciudad de Buenos Aires». *Dirección de Investigación del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires*. Disponible en: [http://www.researchgate.net/publication/228772766\\_VALORACIONES\\_DE\\_LA\\_EDUCACION\\_MEDIA\\_DE\\_ESTUDIANTES\\_DEL\\_ULTIMO\\_AO\\_DE\\_ESCUELAS\\_ESTATALES\\_DE\\_LA\\_CIUDAD\\_DE\\_BUENOS\\_AIRES](http://www.researchgate.net/publication/228772766_VALORACIONES_DE_LA_EDUCACION_MEDIA_DE_ESTUDIANTES_DEL_ULTIMO_AO_DE_ESCUELAS_ESTATALES_DE_LA_CIUDAD_DE_BUENOS_AIRES) [Consultado el 11 de septiembre de 2014].
- Bellei Carvacho, C. (2012). «Políticas educativas para el nivel secundario: complejidades y convergencias» en Tenti Fanfani, E. (Coord.) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IIEP-UNESCO.
- Blanco, R. (2006). «La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 2006. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/138294305/Blanco-R-2006-La-Equidad-y-La-Inclusi-n-Social-Uno-de-Los-Desaf-Os-de-La-Educaci-n-y-La-Escuela-Hoy> [Consultado el 3 de mayo de 2013].
- Blanco, E.; Solís, P. y Robles, H. (Coords.) (2014). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: El Colegio de México-INEE.
- Calamari, M.; Saccone, M. y Santos, M. (2014). «La flexibilización como estrategia para la inclusión. Una aproximación a las políticas de “inclusión socioeducativa” en la provincia de Santa Fe». *XI Congreso Argentino de Antropología Social*. Rosario: Facultad de Humanidades y Artes-UNR.
- Dussel, I. (2015). «Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria: políticas,

instituciones y didácticas en un escenario complejo» en Tedesco, J.C. (Coord.) *La agenda educativa argentina* [en prensa].

- Ezpeleta, J. (2004). «Innovaciones educativas. Reflexiones sobre sus contextos de implementación». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), pp. 403-424. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002106>> [Consultado el 2 de marzo de 2015].
- Gentili, P. (2009). «Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de la exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)». *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, pp. 19-57. Disponible en: <[www.rieoei.org/rie49a01.pdf](http://www.rieoei.org/rie49a01.pdf)> [Consultado el 10 de mayo de 2013].
- Guerra, M.I. (2008). *Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*. Tesis doctoral. México: DIE-CINVESTAV.
- Hernández, O. (2010). «El sentido de la escuela. Análisis de las representaciones sociales sobre la escuela de un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (48), pp. 946-967. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14015585012>> [Consultado el 5 de octubre de 2014].
- Iltzovich, G. (2014). «La expansión educativa en el nivel medio. América Latina 2000-2010». *Cuaderno 19 SITEAL*. Buenos Aires/Madrid: SITEAL, IPE-UNESCO y OEI.
- Llinás, P. (2009). «Imágenes y sentidos sobre la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria». *Revista Propuesta Educativa*, 32. Disponible en: <<http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/jovenes/8.pdf>> [Consultado el 7 de noviembre de 2014].
- Migliavacca, A.; Saguier, M. y Medelar, P. (2007). «Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos». *Redligare*. Disponible en: <[www.redligare.org/IMG/pdf/escuelas\\_reingreso.pdf](http://www.redligare.org/IMG/pdf/escuelas_reingreso.pdf)> [Consultado el 4 de noviembre de 2014].
- Montesinos, M. P. (2010). «Las políticas sociales y el lugar de la educación. Notas para una reflexión sobre continuidades y rupturas en el ciclo 2003-2009». *1er Seminario Taller de Antropología y Educación «La Antropología de la Educación en la Argentina. Problemas, Prácticas Y Regulaciones Políticas»*. Huerta Grande, Córdoba.
- Montesinos, M.P. y Sinisi, L. (2009). «Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos».

*Cuadernos de Antropología Social*, 29. Buenos Aires: FFyL, UBA.

- Montesinos, M. P.; Sinisi, L. y Pallma, S. (2007). «Que hay de nuevo. Aportes para una reflexión crítica sobre la producción, uso y circulación de conceptos». *Revista Etnia*. Olavarría, Buenos Aires.
- Montesinos, M.P.; Sinisi, L. y Schoo, S. (2009) *Sentidos en torno a la «obligatoriedad» de la educación secundaria*. Buenos Aires: DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación.
- Noel, G. (2009). «Normativos y pragmáticos. Los docentes y sus teorías nativas acerca de la inclusión y exclusión en escuelas de barrios populares» en Mirsilis, G. (Comp.) *Pensar para incluir, hacer para incluir*. Buenos Aires: UNSAM Edita.
- Rodríguez Gómez, R. (2008). «La educación media obligatoria en España, Chile, Argentina y México». *Eutopía*, 2 (5-8), pp. 5-20. Disponible en [http://works.bepress.com/roberto\\_rodriguez/30](http://works.bepress.com/roberto_rodriguez/30) [Consultado el 20 de febrero de 2015].
- Silva, C. (s/f). «Plan Fines: Argentina se educa». *Página de la ONG CECREDA*. Disponible en: <http://www.cecreda.org.ar/index.php/notas-de-opinion/item/253-plan-fines-argentina-se-educa> [Consultado el 4 de noviembre de 2014].
- Sinisi, L. (s/r). «El aporte del enfoque antropológico a los estudios sobre implementación de políticas y programas socio-educativos», pág. 3- 7.
- Sinisi, L. (2010). «Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?» *Boletín de Antropología y Educación*, 1, pp. 11-14. Disponible en [http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae\\_n01a02.pdf](http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n01a02.pdf) [Consultado el 12 de abril de 2012].
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (2015). *Escolarización en América Latina 200-2013. Resumen estadístico comentado*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires-OEI.
- Tapia, G. (2015). *Estudiantes en la transición rural-urbana del Bajío. Los significados del Bachillerato y el trabajo*. Tesis doctoral. México: DIE-CINVESTAV.
- Tiramonti, G. (2012). «Introducción: El nivel medio de educación: Una cuestión a ser resuelta en la región». *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6 (6), pp. 1-2. Disponible en: <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/> [Consultado el 18 de septiembre de 2014].
- Vanella, L. y Maldonado, M. (2013). *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años*. Córdoba: UNICEF-FFyH, UNC.
- Villa Lever, L. (2014). «Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades». *Innovación educativa*, 14 (64). Pp. 33-45. Disponible en:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179430480004>> [Consultado el 22 de noviembre de 2014].

Weiss, E. (coord.) (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.

## Fuentes

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2014). «Escuelas de reingreso». *Página oficial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires Ciudad*. Disponible en: <<http://www.buenosaires.gob.ar/tramites/escuelas-de-reingreso>> [Consultado el 4 de noviembre de 2014].

Ministerio de Educación de la Nación (2006). «Ley de Educación Nacional nro. 26.206». *Página oficial del Ministerio de Educación d la Nación*. Disponible en: <[http://www.mcy.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.mcy.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)> [Consultado el 5 de junio de 2014].

Ministerio de Educación de la Nación (2011). «Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional». *Página oficial del Ministerio de Educación d la Nación*. Disponible en: <<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/96519>> [Consultado el 2 de junio de 2014].

Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (201-). «Servicio de Educación Domiciliaria y Hospitalaria». *Página oficial del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe*. Disponible en: <<http://portal.educacion.gov.ar/modalidades/uncategorized/objetivos-de-la-modalidad-edyh/>> [Consultado el 5 de noviembre de 2014].

Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (2013). «Noticias agosto de 2013». *Página oficial del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe*. Disponible en: <[www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/](http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/)> [Consultado el 2 de junio de 2014].

Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (2013a). *Plan Vuelvo a Estudiar: los jóvenes y la inclusión socioeducativa*. Santa Fe: Ministerio de Educación.

Plan de Finalización de Estudios Secundarios (2014). «Plan FINES». *Página oficial del Plan FINES*. Disponible en: <<http://fines.educacion.gov.ar/quiero-estudiar/>> [Consultado el 3 de noviembre de 2014].

Poder Ejecutivo de la provincia de Santa Fe (2009). «Decreto 181/09». *Página oficial del Poder Ejecutivo de la provincia de Santa Fe*. Disponible en: <<http://eet466savio.webcindario.com/infodocentes/secundariaoblig/Decreto%20181.pdf>> [Consultado el 1 de julio de 2014].

Consejo Federal de Educación (2013). «Resolución CFE nº 202/13». *Página oficial del*

*Ministerio de Educación de la Nación.* Disponible en:  
<<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res13/202-13.pdf>> [Consultado el 2 de noviembre de 2014].

Poder Ejecutivo de la provincia de Santa Fe (2011). «Decreto 2633/11 Reglamento del Servicio de Educación Hospitalaria y Domiciliaria». *Página oficial del Poder Ejecutivo de la provincia de Santa Fe.* Disponible en:  
<<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/133766/658929/file/Decreto%202633-..>> [Consultado el 5 de noviembre de 2014].