

Estrategias de inclusión socioeducativa: un estado de la cuestión.

GONZÁLEZ SORIA, Cintia Paola / INVELEC-CONICET-UNT – cpgs1992@gmail.com

FILIPPI, Marina Giuliana / INVELEC-CONICET-UNT - marinagfilippi@gmail.com

SCROCCHI, Rodrigo Nicolas / INVELEC-CONICET-UNT - rodri12900@gmail.com

MANSILLA, Ana Estefanía / INVELEC-CONICET-UNT - estefi.mansilla@gmail.com

Eje: Educación, estado y políticas públicas. Tipo de trabajo: Ponencia

a

Palabras claves: inclusión socioeducativa - alfabetizaciones - identidad- literatura - ciudadanía

> Resumen

Nuestro trabajo se enmarca en la investigación que encaramos como parte del Proyecto de la Unidad Ejecutora INVELEC (Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura), cuyo objetivo central es contribuir al diseño de estrategias para la inclusión socioeducativa en escuelas de sectores vulnerabilizados, fundamentalmente en torno a cuatro ejes: construcción de ciudadanía, alfabetizaciones, identidad y autoconcepto, y literatura y construcción de subjetividades.

Este documento recopila marcos conceptuales y antecedentes de prácticas concretas de inclusión socioeducativa en nuestro país. Nos proponemos brindar respuestas sobre qué es la inclusión socioeducativa, en qué contexto surge el concepto como objetivo apremiante de las escuelas, a quiénes se dirigen las estrategias, cuáles fueron las respuestas ensayadas por diferentes políticas y proyectos educativos, y de qué manera nuestras investigaciones buscan aportar a mejorar los niveles de inclusión a partir del reconocimiento de la educación como herramienta fundamental para la mejora de la calidad de vida de los grupos sociales vulnerabilizados. En este sentido, desarrollamos los principales avances de los ejes en relación a estas problemáticas.

› ***Presentación: ¿Por qué hablamos de inclusión socioeducativa?***

El concepto de inclusión educativa se remonta a comienzos de la década de 1990, cuando en la Conferencia anual de la UNESCO en Tailandia, los países anglosajones proponen emprender mecanismos para garantizar una educación de calidad para todos (no exclusivamente para aquellos que tienen necesidades educativas especiales), ampliando el espectro de quienes eran beneficiarios de estas políticas. En 1994, en la Declaración de Salamanca, se habla de “educación inclusiva”, concepto que se aborda desde múltiples disciplinas. La inclusión en el ámbito escolar estaba destinada a solucionar la exclusión de grupos que se alejaban de los modelos dominantes, y que se correspondían con la disidencia respecto a cuatro categorías: clase social, diferencias culturales, género y discapacidades (Parrilla Latas, 2002).

Hablar de inclusión socioeducativa supone un abordaje de los problemas de exclusión desde una perspectiva que atiende particularmente a las diferencias de oportunidades que tienen que ver con diferencias de clase social; las cuestiones de género, discapacidades o de grupos étnicos elaborarán sus propios sistemas conceptuales y diferentes respuestas, siendo todas estas categorías correspondientes a distintos tipos de vulnerabilidad social.

Sin lugar a dudas, la inclusión educativa es indispensable pero no suficiente para solucionar problemas estructurales que afectan la igualdad de oportunidades. Sin embargo, consideramos fundamental ampliar la perspectiva para incluir la dimensión social en el concepto que desarrollamos, en el sentido explicado anteriormente, que trasciende lo meramente educativo. Por lo tanto, elegimos hablar de inclusión socioeducativa con el fin de abordar estas problemáticas de manera más global.

En este sentido, Tenti Fanfani (2009) plantea que para construir una sociedad más igualitaria y más justa no basta contar con una política educativa adecuada, sino que debería estar articulada con políticas económicas y sociales que garanticen la provisión, “destinadas a garantizar mínimos de bienestar, la satisfacción de necesidades básicas que constituyen el cimiento de la ciudadanía y la realización práctica de los derechos sociales”. Terigi (2014), por su parte, sostiene que la inserción escolar acaba resultando insuficiente para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos.

De manera complementaria, Mancebo, Carneiro y Lizbona (2014) consideran que “cualquier reforma del régimen de bienestar que tenga como objetivo aumentar la equidad y las oportunidades de los más vulnerables permanecerá incompleta sin una profunda reforma del sector educativo”. Es decir, que las políticas sociales también se complementan con las políticas educativas.

Según Parrilla Latas (2002), el avance conceptual hacia la inclusión socioeducativa supuso el desarrollo de: Una perspectiva ética de reconocimiento de los derechos humanos de igualdad y participación democrática que implica una sociedad con la obligación de garantizarlos; una lectura social de la exclusión que busca las causas en la estructura social y no en las características particulares del individuo excluido; una perspectiva organizativa que hace hincapié en el papel de las instituciones escolares que deben transformarse para garantizar la inclusión; una perspectiva comunitaria que considera la acción colaborativa de las organizaciones sociales en las que se enmarca la escuela y la construcción conjunta de mejoras en el interior de las instituciones; y una perspectiva investigadora que fomenta la construcción de conocimiento como vehículo de emancipación, revalorizando las voces de los excluidos e incentivando la participación de todos los actores implicados en la educación.

› ***¿Cuáles fueron las respuestas de la escuela a la exclusión?***

La expansión de la escuela secundaria tradicional en América Latina ha generado un ámbito en el que se reproducen las desigualdades sociales, entendidas como la acumulación de viejas y nuevas desventajas que ponen en riesgo la integración social (Saraví, 2006). El ingreso a las escuelas de nuevos sectores sociales que hasta entonces habían sido excluidos de los circuitos educativos propuso un nuevo y desafiante panorama para las escuelas y todos los miembros de la comunidad educativa. La obligatoriedad de la educación media provocó la pérdida de su facultad de garantizar la movilidad social ascendente, reservada a los grupos privilegiados que podían acceder a ella y, tanto las demandas como los objetivos de las escuelas se vieron mediatizados por la dinámica del mercado.

Parrilla Latas (2002) organiza históricamente la respuesta escolar a la exclusión que se acentúa desde la expansión de la globalización, determinando cuatro etapas, que en la práctica no se manifiestan tan discretas ni lineales, sino que se superponen o conviven en distintos momentos históricos:

1. Exclusión: En sus orígenes, la escuela negaba el derecho a la educación de todo grupo que no tuviera las características de las clases dominantes (burguesía urbana blanca, con intereses en los ámbitos eclesiástico, burocrático o militar), ya que su función dentro de la sociedad era formar las elites.
2. Segregación: Se reconoce el derecho a la educación, incorporando los colectivos antes excluidos, pero se plantean circuitos diferenciados. Tal es el caso de las políticas focalizadas, que surgen en la década de 1990 y que planteaban trayectorias escolares técnica o propedéutica, según los objetivos de clases sociales, o de las escuelas separadas para niños y para niñas, o escuelas especiales para estudiantes con discapacidades. Esta diferenciación reproduce el correlato social de jerarquización que considera a la

cultura dominante como superior y cualquier “desviación” de su norma es considerada un rango de inferioridad que debe ser subsanado.

3. Integración: Se propone corregir las desigualdades provocadas por las políticas de segregación, incorporando a los grupos excluidos a la escuela ordinaria. En general, las políticas tuvieron una tendencia “asimilacionista”, al impartir la cultura dominante en las escuelas normales, tratando de fagocitar las diversidades. La escolaridad básica y obligatoria garantizó la igualdad de oportunidades en el acceso, pero no una transformación sustancial necesaria en las escuelas que abordara las problemáticas curriculares, organizacionales y de formación docente para afrontar los nuevos desafíos, por lo que se produjo una integración física, pero no real.

4. Inclusión: Responde a la exigencia de formar ciudadanos capaces de participar e integrarse laboral, emocional, social y culturalmente en las instituciones y mecanismos de la sociedad, estableciendo como meta primordial de la educación las prácticas democráticas inclusivas. Estas medidas implican una reestructuración global de la escuela y no sólo una adaptación.

Se persigue el objetivo de garantizar una educación de calidad para todos, luchando contra las barreras de aprendizaje de las diversidades. En este sentido, Echeita (2008) también define la educación inclusiva como una aspiración y valor primordial para todos los alumnos, garantizando su aprendizaje y rendimiento escolar de calidad, con significado y sentido para todos, que favorezca su sentido de pertenencia y defiendan la participación ciudadana para ejercer la democracia.

La inclusión educativa no propone un enfoque nuevo, sino una reorientación y corrección de las políticas de integración y una propuesta de enriquecimiento conceptual que fomenta la mejora escolar en pos de una construcción social de la educación que apunte a la formación de individuos participativos en la vida democrática y una mayor cohesión social y escolar, defendiendo la igualdad de oportunidades como derecho y obligación social, valorando las diferencias y no reprimiéndolas.

› ***Identidad y autoconcepto de jóvenes***

La sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006, que establece la obligatoriedad del nivel secundario, contribuye de manera fundamental a la transformación del otrora privilegio de estudiar en un derecho a garantizar por parte del Estado. Sin embargo, la ampliación de la matrícula no significó la modificación de las prácticas educativas que se venían desarrollando, diseñadas originalmente para las élites. La falta de congruencia de los rasgos culturales propios de los nuevos actores sociales que entran en el ámbito educativo, anteriormente excluidos, y la cultura escolar, genera diferentes problemáticas, que van desde la más o menos sutil violencia simbólica en las aulas, hasta la exclusión de los jóvenes de

sectores vulnerabilizados de las escuelas secundarias, con la consecuente exclusión del mercado laboral y la reproducción de las desigualdades. (Tenti Fanfani, 2004; López, 2011).

En este contexto, seguimos a Tenti Fanfani (2004), quien analiza la identidad y cultura de los adolescentes y jóvenes como uno de los ejes problemáticos de la escolarización masiva.

Partimos de la noción de que cada sujeto está atravesado simultáneamente por múltiples identidades que responden más o menos a un discurso identitario construido para su reproducción, pero que siempre se traducen en conductas y acciones que posicionan al sujeto en el tejido social en el que todos estamos insertos (Kaliman y Chein, 2006). A su vez, uno va cambiando el ordenamiento relativo de sus rasgos de identidad en el devenir de las situaciones, conformando modos de relacionarse propios de cada contexto o grupo de pertenencia (López, 2011). Es por esto que preferimos el plural de identidades, ya que nunca una identidad es cerrada ni homogénea y además, existen infinitas formas de “ser adolescente” y de “ser joven”. En el mismo sentido, entendemos las juventudes y las adolescencias como construcciones sociohistóricas, políticas y culturales, que se encuentran atravesadas por la experiencia escolar como constructora de sentidos (Dubet y Martucceli, 1998). En esta etapa, la escuela deja de ser el único ámbito de desarrollo de la persona, y se crea una subjetividad “no escolar” que tiene profundas diferencias con los “modos de ser” escolares.

Los contenidos y prácticas que transmite la escuela entran en conflicto con ciertos rasgos identitarios propios de las culturas juveniles. Mientras que la escuela trabaja con un grupo de alumnos que idealiza como homogéneo, las culturas juveniles se reconocen diversas y cambiantes. La escuela basa su planificación curricular en un orden secuencial, sistemático, que implica continuidad y orden, mientras que las culturas juveniles son abiertas, móviles, en continuo cambio. Así, la concepción misma de la educación entra en conflicto con la realidad de los jóvenes y adolescentes que asisten a las aulas y quienes son los sujetos del derecho a la educación.

La hipótesis que orienta esta investigación parte del reconocimiento de la existencia de representaciones que tienen los agentes de la educación, que influyen en sus prácticas y consecuentemente en las representaciones o autoconcepto que tienen los jóvenes sobre sí mismos (Kaplan, 2008, 2010). Tanto los docentes como las instituciones diseñan, implícita o explícitamente, un modelo abstracto de “alumno ideal” sobre el que se depositan las expectativas de lo que los alumnos deben ser y deben poder hacer. En algunos casos, esas expectativas sí tienen en cuenta el contexto real y los alumnos reales que asisten a las escuelas, pero se corre el riesgo de generar circuitos de menor calidad educativa porque se pondera el modelo de “alumno ideal” heredado de la escuela tradicional, generando en los grupos sociales vulnerabilizados una representación negativa de lo que “no pueden hacer”. Estas representaciones

impactan en los propios alumnos que naturalizan sentidos que pueden llevar a un autoconcepto negativo y el consecuente abandono de la escolarización.

En este sentido, la consolidación de las identidades que atraviesan a los jóvenes y la revalorización de su autoconcepto supone superar las categorías estigmatizadoras que giran en torno a la juventud asociada a la marginalidad económica y social, e implica el primer paso para el diseño de estrategias que propongan oportunidades de aprendizaje y acompañamiento a los jóvenes en la construcción de su propios proyectos de vida, asumiéndolos como auténticos sujetos de derecho, autores de su propia palabra-pensamiento, apuntando siempre al objetivo de una educación democrática y emancipadora, que garantice no sólo el acceso a una educación de calidad, sino también la retención y la igualdad en los resultados.

› **Construcción de ciudadanía**

En este eje observamos cómo el desarrollo de las materias escolares relacionadas con las humanidades, el trabajo, la ciudadanía, la salud y los derechos humanos en general, carecen de herramientas de tipo pedagógico que posibiliten que el docente logre un real impacto en el aprendizaje de estas temáticas, en contextos caracterizados por altos niveles precarización estatal (Álvarez, 2016).

Los sectores sociales vulnerabilizados están expuestos a limitaciones y restricciones que dificultan el desarrollo de este tipo de materias en las cuales se abordan temáticas directamente relacionadas con el vínculo que se genera entre el Estado en sus distintas formas y los ciudadanos. Cuando este vínculo se ve deteriorado por la falta de respuesta estatal a problemáticas básicas para el desarrollo de una vida digna, encontramos dificultades para transmitir estos conocimientos (acceso a distintos derechos, responsabilidad estatal ante determinadas situaciones) (Kandel, 2014; Álvarez, 2016).

Lo que se busca desde la matriz educativa es la creación de una conciencia crítica por parte del alumnado, la búsqueda de una propia manera de actuar y llevar adelante decisiones de vida complejas, más aún para adolescentes que desarrollan su vida en estos contextos vulnerabilizados.

Las preocupaciones que surgen de este análisis, entre otras, son:

- Percepción de los derechos humanos. En sí mismos, éstos brindan herramientas que pueden servir para la acción en distintos aspectos. Su conciencia y garantía puede fortalecer las estructuras de resolución de conflictos, por ejemplo, apelando al diálogo. (Ordoñez, 2000).
- Percepción y representaciones acerca del trabajo. En la vida diaria en estos contextos suelen manifestarse distintas situaciones de precarización. Sin dudas, la laboral es una fundamental. Poder analizar y tener conciencia sobre los derechos que como trabajadores tendrán en un futuro (sin perder de vista que probablemente muchos jóvenes trabajan mientras estudian) puede fortalecer actitudes pro

activas en busca de una inserción a un trabajo formal o a una actitud crítica ante las situaciones de informalidad. Abordar estas temáticas, además, permitiría articular la vida cotidiana del alumnado, desde donde se podría problematizar sobre el trabajo y sus nuevas dinámicas en contextos ya no sólo inmediatos sino insertos en un panorama mundial de constante dinamismo. Estos abordajes pueden resultar prometedores de cara a un futuro donde la lucha y conquista de los derechos es un objetivo en sí mismo (Kaplan, 2012).

- Problemáticas derivadas de los consumos problemáticos de sustancias y su impacto en las trayectorias escolares de los y las alumnas, como su problematización dentro del aula por parte de sus compañeros. Estos contextos están cargados por un alto contenido de distintas clases de violencia (ya sea familiar, bullying, violencia estatal, policial etc.) Si bien esta es una problemática que aqueja de manera histórica a estos sectores, existen nuevos fenómenos que surgen en las dinámicas barriales. Sin dudas, la situación del llamado “narcomenudeo” es una de las más aquejantes. La exposición que tienen los jóvenes de estos sectores a la posibilidad de consumo de sustancias (legales o ilegales) ha crecido enormemente en los últimos años. Acompañada de la expansión y penetración de estas pequeñas redes narcos en los barrios, hoy existen, de manera creciente, situaciones de deserción ligadas a este tipo de problemáticas. El objetivo de este eje es abordar estas problemáticas para el diseño de estrategias que, aplicadas en la escuela, contribuyan a consolidar la formación de ciudadanos activos y conscientes de sus derechos.

› ***Lectura y escritura para una alfabetización inclusiva***

Uno de los objetivos de este eje se centra en desarrollar y poner a prueba estrategias didácticas orientadas al desarrollo de la lectura, escritura y argumentación entre estudiantes del ciclo orientado que concurren a escuelas de sectores sociales vulnerabilizados. Partimos de la hipótesis de que las concepciones de lectura, escritura y argumentación en docentes y estudiantes delimitan modos de enseñar y de aprender que, en casos de ser abordadas periféricamente, disminuyen las posibilidades de apropiación de las mismas.

Entendemos las prácticas de lectura, escritura y argumentación como una complejidad entre procesos cognitivo-lingüísticos (Van Dijk y Kintsch, 1983; Goodman, 1996; Flower y Hayes, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1992), prácticas epistémicas (Carlino, 2005; Castelló, 2006), y como prácticas sociales situadas a partir de abordajes interdisciplinarios provenientes de las siguientes líneas teóricas: modelos procesuales de comprensión y producción textual, teorías de la argumentación y estudios sobre alfabetizaciones académicas.

Los numerosos estudios desarrollados en los últimos años sobre lectura y escritura en el nivel superior coinciden en focalizar el problema de los estudiantes en la comprensión y producción de textos académicos, cuya dimensión argumentativa es fundamental, en el contexto de los dominios disciplinares específicos que pautan los modos de leer y de escribir dentro de las prácticas propias del nivel académico. En este sentido, ocuparse de esta problemática desde un nivel anterior en la escuela secundaria es prioritario para aportar a salvar la brecha existente entre estos dos niveles, considerando además que son limitadas las investigaciones nacionales centradas en el secundario a partir de un abordaje de la lectura, escritura y argumentación desde conocimientos disciplinares.

En nuestro país, con respecto a los estudios sobre estas prácticas en la escuela secundaria de contextos desfavorables, es un principal referente la investigación doctoral de Rosli (2016), puesto que constituye un antecedente en los estudios incipientes sobre cómo puede articularse la enseñanza de contenidos con la lectura y escritura en materias del nivel secundario de contextos desfavorecidos, frente a los trabajos abocados mayormente a asegurar la permanencia de los estudiantes en la escuela para anticipar y resolver situaciones que la obstaculicen, con propuestas tales como variaciones del formato escolar tradicional, seguimiento personalizado de las trayectorias escolares, acciones interpersonales entre los actores pedagógicos e institucionales, entre otras.

Para nuestra propuesta, son pertinentes los planteamientos de Dysthe (2000) sobre las interacciones entre docentes y estudiantes a partir de modelos dialógicos de enseñanza (auténticos y dialécticos), en contraposición con los modelos monológicos (ficticios y tradicionales). Resulta relevante pensar, asimismo, que según cómo se aborde la interacción y la enseñanza en el aula, pueden existir prácticas periféricas o prácticas entramadas de lectura y escritura (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013). Las primeras incluyen la lectura y escritura al principio o al final de los contenidos enseñados; las segundas destinan tiempo didáctico en sus clases a trabajar los procesos de comprensión y producción escrita. De este modo, las tareas de lectura y escritura aparecen entramadas con los contenidos disciplinares.

› ***Literatura y construcción de subjetividades***

El objetivo de este eje es desarrollar estrategias didácticas que apunten al posicionamiento de la literatura en sectores vulnerabilizados. Destacamos la potencialidad de la literatura para la construcción de las subjetividades, la comprensión de realidades múltiples y, al mismo tiempo, su posibilidad para reconocer, restablecer o ampliar los imaginarios colectivos.

Son relevantes las discusiones teóricas sobre la potencialidad de la literatura en los espacios educativos con proyección social, principalmente en el contexto de la escuela. La literatura es una herramienta para

ampliar las oportunidades de los sujetos en diversas condiciones de vulnerabilidad social, y para resistir procesos de marginación. La construcción del imaginario colectivo y de la subjetividad tiene su núcleo en la lectura literaria como una práctica que promueve la creatividad, la comprensión de realidades múltiples y la diversidad de alternativas para ampliar las representaciones del mundo del sujeto y su lugar en él. Los lectores se pueden apropiarse de los textos, y “pensar otras formas de lo posible”. A partir de las investigaciones de Petit en espacios rurales y barrios populares de la periferia urbana en Francia (1999, 2009), analizamos el papel de la lectura en la construcción de los sujetos. La literatura permite que los lectores lleguen más allá de la programación social, es decir, que se puedan desplazar de su autoimagen y de las imágenes asignadas por los otros. Podrían salir de puestos prescritos, diferenciarse de imágenes estigmatizantes que los excluyen haciéndose más actores de sus vidas y sujetos de sus destinos, condiciones necesarias para acceder a la ciudadanía. (Petit, 2009)

Es importante analizar los modos posibles de intervención de la educación y de la lectura literaria para democratizar la situación de desigualdad de los niños y niñas en el presente. A partir de los aportes de los documentos oficiales y de la integración de los programas y proyectos orientados a la lectura, nos posicionamos desde el discurso literario para revisar las formas en las que ésta ingresa a las aulas. Partimos del planteo general de que tanto las bibliotecas de las escuelas y las aulas están provistas de textos literarios como así también están dados los marcos institucionales y las instancias de capacitación docente que apuntan a la inclusión del sujeto en el proceso de aprendizaje. Es relevante la posición asumida por el Estado, ya que, en los últimos años, los avances en el terreno de las políticas públicas proporcionaron a las escuelas nuevas perspectivas, disponibilidad de materiales de trabajo y nuevos modos de acceso a la cultura escrita (Kalman, 2004). Podemos mencionar el Plan Nacional de Lectura, Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), Programa de Mejoramiento de la Escuela Media (PROMSE), Proyecto Escuelas Rurales, Programa Libros y Casas de la Secretaría de Cultura de la Nación, entre otros. Estas múltiples prácticas de lectura y la escritura pretenden democratizar las situaciones de desigualdad, revertir los procesos de exclusión a la cultura escrita y garantizar el acceso a oportunidades de lectura significativas para cada estudiante. Se busca, además, construir una ciudadanía responsable y garantizar la libre circulación del conocimiento, siguiendo el marco de la Ley Nacional de Educación.

En conclusión, existe una disponibilidad de materiales en las escuelas, como bibliotecas en las instituciones y textos literarios en las aulas. A partir de nuestra propuesta sostenemos que, en una escuela inclusiva, tiene que ingresar la lectura literaria a las aulas, pensándola a partir de propuestas de estrategias y modos de trabajar que amplíen las posibilidades de los estudiantes, desarrollando instancias de ampliación tanto de los espacios de lectura como de los contenidos literarios, propiciando la construcción

de sentido e involucrando el desarrollo subjetivo de las identidades y logrando un real acceso a la cultura escrita a partir de estrategias y prácticas concretas y significativas.

› **Conclusiones**

Entendemos a la inclusión social como un fenómeno multidimensional y procesual que hace referencia a los esfuerzos de las sociedades modernas por contrarrestar una amplia gama de exclusiones, vulneraciones sistemáticas y desigualdades que las aquejan. La vulnerabilidad es el resultado de múltiples procesos históricos y no de propiedades que los sujetos portan en sí mismos, por eso, nos referimos a sectores sociales vulnerabilizados y no simplemente “vulnerables”.

La inclusión educativa, por su parte, se refiere al abordaje de las problemáticas en relación a las limitaciones en el acceso a una educación de calidad que, en algunos casos, se corresponde con posteriores limitaciones en el acceso a puestos laborales o a la posibilidad de continuar estudios superiores. Sin embargo, consideramos que la inclusión educativa no basta para solucionar problemas estructurales que afectan a nuestras comunidades. Es por esto que es fundamental ampliar la perspectiva para incluir la dimensión social en el concepto que desarrollamos. Por esta razón, hablamos de inclusión socioeducativa con el fin de abordar estas problemáticas de manera más global y con un enfoque integral e interdisciplinario.

La inclusión socioeducativa implica garantizar una educación de calidad para todos, con significado, que favorezca su sentido de pertenencia y defienda la participación ciudadana para ejercer la democracia, luchando contra las barreras de aprendizaje de las diversidades. Supone superar las dos dimensiones de la exclusión propuestas por Tenti Fanfani (2009): la exclusión tradicional, que es estar fuera de la escuela, y la exclusión del conocimiento que entendemos con Terigi (2014) como las formas de estar en las escuelas pero sin acceder a la calidad de los aprendizajes. Es por esto que se trabaja por la inclusión en el acceso y por la inclusión como ampliación cultural.

Una inclusión socioeducativa efectiva implicaría, entonces, incorporar, retener y asegurar aprendizajes relevantes. Aunque los objetivos son claros, hay muchos desafíos pendientes para alcanzar la plena inclusión, ya que la ampliación de la cobertura de la educación secundaria en la Argentina se produjo sin haber modificado su “modelo institucional determinante”.

Es fundamental remarcar que es el Estado el responsable de generar las condiciones en las cuales los actores y las instituciones puedan producir el ámbito de enseñanza adecuado para garantizar la plena inclusión socioeducativa, ya que es este un derecho de la niñez y la adolescencia.

Desde nuestro lugar de investigadores nos propusimos aportar al diseño de estrategias que, aplicadas al sistema educativo, logren mejorar los niveles de inclusión social, abordando esta temática desde los diferentes ejes problemáticos contemplados dentro del Proyecto de nuestra Unidad Ejecutora.

Bibliografía

- Álvarez, Raúl (2016). "Enseñar Ciudadanía desde el margen. La violencia en los márgenes como problema pedagógico para la enseñanza de ciudadanía en la escuela secundaria." <http://poderyderecho.blogspot.com/2017/06/ensenar-ciudadania-desde-el-margen.html>
- Carlino, Paula; Iglesia, Patricia y Laxalt, Irene (2013). "Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas". Revista REDU-Revista de Docencia Universitaria-Vol. 11, 105-135.
- Carlino, Paula (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Castelló, Montserrat (2006). "La escritura epistémica: enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita", En Memoria del Congreso Internacional de educación, investigación y formación docente. Universidad de Antioquia, Facultad de educación, Medellín, Colombia.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. 1ª ed. España: Losada.
- Dysthe, Olga (2000). "Giving Them the Tools They Need to Succeed. A High School Teachers' Use of Writing and Talking to Learn, Writing 2000". Biennial Conference of EARLI [European Association for Research on Learning and Instruction] sig Writing. University of Verona, Italy, 6-9 de septiembre. Disponible en: http://www.uib.no/filearchive/verona_2000_dysthe-1-.pdf
- Echeita Sarrionandia, Gerardo (2008). "Inclusión y exclusión educativa. 'Voz y quebranto'." REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 6 (2), 9-18. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5437/5875>
- Flower, Linda y Hayes, John (1981). "A cognitive process theory of writing", College Composition and Communication, nº 32, pp. 365- 87.
- Goodman, Kenneth (1996). "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional socio-psicolingüística". Textos en contexto 2. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Kaliman, Ricardo y Chein, Diego (2013). Sociología de las identidades. Conceptos para el estudio de la reproducción y la transformación cultural. Villa María, Córdoba: Eduvim.
- Kalman, Judith (2004). "El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir" Revista Brasileira de Educação, Brasil, 26, 5-28.
- Kandel, Victoria (2014). "Derechos humanos, ciudadanía y educación. Dilemas y desafíos." Revista de ciencias sociales, segunda época.141 N° 25, otoño de 2014, pp. 141-150.
- Kaplan, Carina (2008). Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino. 1ra ed. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Kaplan, Carina (2010). "La confianza hacia las posibilidades de aprender de los alumnos: un umbral necesario para abordar la diversidad sociocultural en la escuela." En Vergara Fregoso, M. y Ríos Gil, J.A. (Coords.) Diversidad cultural: un reto para las instituciones educativas. México, Colombia, Argentina, Perú y Guatemala. Primera edición. México: Universidad de Guadalajara.
- Kaplan, Carina. (2012). "Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización." En Kaplan, Carina; Lucas Krottsch y Victoria Orce. Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil, 15-78.
- López, Néstor (2011). "Escuela, identidad y discriminación. Notas introductorias y conclusiones apresuradas." En Bertely Busquets, María et al; López, Néstor (coord.) (2011) Escuela, identidad y discriminación. 1ª ed.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE – Unesco.

- Mancebo, María Ester; Carneiro, Fabricio y Lizbona, Alexandra (2014). "La educación ¿un "outsider" de la protección social? Un análisis a partir de las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2013)." *Psicología, Conocimiento y Sociedad*. 4 (2), 295-323.
- Ordóñez, Jaime. (2000). "Los derechos fundamentales como referente del paradigma de ciudadanía civil y de la definición de la frontera de exclusión social". En Sojo, Carlos: *Exclusión Social. Dinámica Sociopolítica y Cultural: Reflexiones sobre el tema desde América Latina. Versión Preliminar*. USA: Banco de Desarrollo, 2000.
- Parrilla Latas, Ángeles (2002). "Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva". *Revista de Educación*, núm 327, pp. 11-29.
- Petit, Michele (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Petit, Michele (2009) *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México, Océano.
- Rosli, Natalia (2016). *Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Saraví, Gonzalo (2006). *Biografías de exclusión: desventajas y juventud en Argentina*. *Perfiles latinoamericanos*, 14 (28), 83-116.
- Scardamalia, Marlene y Bereiter, Carl (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita", *Infancia y aprendizaje*, n° 58, pp. 43-64.
- Tenti Fanfani, Emilio (2004). "Culturas juveniles y cultura escolar." *KAIRÓS – Revista de Temas Sociales*. Universidad Nacional de San Luis. Año 8 – N° 14.
- Tenti Fanfani, Emilio (2009). *Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión*. *Revista de la Bolsa de Comercio de Rosario*, XCIX (1507), 44-49.
- Terigi, Flavia (2010). *La inclusión como problema de las políticas educativas*. *Quehacer educativo*, (100), 74- 78.
- Terigi, Flavia (2014). *La inclusión como problema de las políticas educativas*. En Feijoó, M.C., y Poggi, M. (Coord.) *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco. 217-234.
- Van Dijk, Teun y Kintsch, Walter (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.