

UNIVERSIDAD DEL ESTE

Facultad de Ciencias Humanas

Tesis para obtener el título de Licenciada en Gestión Educativa

La importancia de la gestión institucional en los procesos de inclusión educativa: *el caso de una escuela secundaria con adolescentes en conflicto con la Ley Penal.*

Alumna: Prof. Myriam Alves Oberto

Tutor: Lic. Marcelo Jorge Basaldúa

La Plata. Septiembre, 2018

*“ Investigar es ver lo que todo el mundo ha visto y pensar
lo que nadie más ha pensado”:*

Albert Szent -Györgi

AGRADECIMIENTOS

Mi gratitud a la Universidad Del Este -Facultad de Ciencias Humanas -por su atención y amabilidad en todo lo referente a mi paso como alumna de la Licenciatura en Gestión Educativa durante los años 2015 y 2016. Gracias a los Docentes que en el transcurso de la carrera me han asesorado y acompañado en el proceso de elaboración de ideas para la preparación del ante proyecto de mi Tesis. Especialmente, agradezco inmensamente a mi Tutor, Lic. Marcelo Jorge Basaldúa por su profesionalismo, paciencia, dedicación, criterio y su motivación que impulso mi crecimiento en el camino de aprendizaje personal enriqueciendo mi trayectoria profesional.

Por último , agradezco a mi familia y amigos por saber comprender el tiempo que llevo la escritura de la Tesis.

Alves Oberto Myriam

La Plata, 2018

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
JUSTIFICACIÓN	8
OBJETIVOS DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.....	11
Objetivos generales.....	11
Objetivos específicos.....	11
ANTECEDENTS Y APORTES TEÓRICOS SOBRE LA TEMÁTICA CONSIDERADA.....	12
Sobre el concepto de Inclusión.....	12
La preponderancia de las políticas estatales en el logro de la inclusión educativa.....	19
Inclusión educativa y desigualdad social: el rol de la gestión institucional.....	21
La gestión como llave para promover acciones de inclusión.....	26
MARCO NORMATIVO Y FACTIBILIDAD DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	30
Adolescentes y el sistema penal.....	31
Normativa que regula la Educación en contexto de encierro.....	37
La realidad de la Inclusión educativa de los adolescentes en conflicto con la Ley Penal.....	39
¿Quiénes son los sujetos de derechos que transitan en la institución?.....	40
ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	42
Algunas consideraciones sobre el proceso de investigación y la constitución del plan de tesis.	
Planteamiento de la hipótesis.....	42
El enfoque metodológico.....	47
Etapas de la Investigación: Trabajo de Laboratorio y Trabajo de Campo.....	49

Técnicas implementadas durante la investigación.....	51
TRABAJO DE CAMPO.....	54
Características del Barrio, la Escuela y el Instituto de Menores.....	54
Experiencias y Miradas en el campo:	
análisis de las entrevistas realizadas con los actores.....	58
CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE TRABAJO.....	70
BIBLIOGRAFÍA.....	73
ANEXOS.....	78

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se exponen los resultados de una investigación de campo vinculada al estudio de una situación educativa que se desarrolla en el marco de la relación de dos instituciones, por un lado, una escuela secundaria dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación con asiento en un barrio periférico a la ciudad de La Plata, y por el otro, una institución de detención penal para adolescentes dependiente de la Dirección Provincial de Institutos Penales, Subsecretaría de Responsabilidad Penal Juvenil, Organismo Provincial de la Niñez y Adolescencia del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires.

En el marco de esa interacción interinstitucional, lo que procuró observarse y es el eje del presente trabajo de tesis, fue el contexto de inclusión educativa que una escuela secundaria promovía para aquellos alumnos que, por orden judicial, podían ausentarse durante cierta cantidad de horas del instituto de menores y asistir a la escuela para iniciar y/o continuar con sus estudios.

En este contexto, el establecimiento educativo se encuentra instalado en un barrio atravesado por problemáticas de vulnerabilidad social con interacción de grupos de inmigrantes de diferentes nacionalidades, se produce la participación e “integración” de alumnos provenientes de esos grupos barriales y aquellos que proceden del instituto de menores encontrándose éstos en situación de conflicto con la Ley Penal.

Como puede observarse de lo antes expuesto, tanto la situación de inclusión en general, como aquella vinculada a la inclusión educativa en particular, se tornan en un escenario complejo que requiere de políticas y estrategias específicas y adecuadas a la diversidad que el contexto presenta. Siendo así, en este trabajo, se parte de la concepción que quienes son los encargados y responsables de promover y facilitar un espacio de inclusión educativa para esos adolescentes en situación de conflicto con la Ley Penal

son aquellas personas que se encuentran ejerciendo roles de conducción y gestión tanto en la institución escolar como aquella responsable de la detención penal de los jóvenes.

Conforme a lo anterior, es importante destacar que el análisis propuesto en el presente trabajo es impulsado por la anterior experiencia personal de la tesista dentro de la institución escolar, la cual tuvo lugar desempeñando el rol de docente en el ciclo lectivo del año 2015.

Dicha experiencia no sólo posibilitó observar, practicar, vivenciar y colaborar en situaciones de inclusión educativa de jóvenes procedentes del instituto de menores considerado, sino que también permitió -en el presente y a los fines de esta tesis-, generar planteamientos que llevan al establecimiento y utilización de conceptos teóricos que posibilitan el análisis y explicación de las situaciones observadas durante el trabajo de campo, validando o no, en retrospectiva, las concepciones que surgieron en la tesista mientras se desempeñó como docente en ese contexto. Asimismo, la profundización de los conceptos teóricos expuestos durante la investigación habilita el análisis crítico de las dinámicas observadas en la institución escolar con fines a la inclusión de los adolescentes en conflicto con la Ley.

Desde este posicionamiento, se comienza el análisis teórico examinando los conceptos de **“inclusión”** y **“exclusión”** a través de los siglos XX y XXI, revisando los aportes conceptuales de autores que se destacan por sus contribuciones dentro del campo de la **“inclusión educativa”**, para luego hacer hincapié en aquellos aspectos de la gestión institucional que pueden favorecer o entorpecer dicho proceso de inclusión. Dentro de este último punto, el encuadre se lleva adelante conforme a las propuestas y estrategias de intervención metodológica que generan una participación democrática y concientizada relacionada a un proyecto socio-educativo prescripto en el Marco Referencial de Política Curricular y Plan Jurisdiccional.

Bajo esta línea, se analiza la temática desde la perspectiva de la **“inclusión educativa”** propuesta por dicho Marco Referencial, el cual ofrece los fundamentos teóricos para

acompañar el trabajo de campo particular para esta investigación, teniendo como substrato principal la mirada de los propios actores que incluye sus experiencias personales, interacciones y acciones; todo lo cual posibilitó asumir una interpretación situada de las dinámicas y estrategias institucionales, es decir, ubicando a los actores en el contexto particular en donde conviven e interactúan.

JUSTIFICACIÓN

Comprender el contexto en el que están inmersos los adolescentes en situación de privación de su libertad (por orden judicial) implica proceder con el abordaje analítico de las dinámicas y los procesos de interacción personal e institucional que se llevan a cabo en aquellas organizaciones que los contienen (instituto penal y escuela), y que son formadores de subjetividad. Poder explicar y desentrañar el entramado subyacente a estas dinámicas, siempre desde los aportes de una mirada reflexiva, permite comprender y vislumbrar las posibilidades de inclusión tanto social -en general-, como educativa -en particular- de este grupo de jóvenes.

Toda institución (educativa, penal, etc.) se desarrolla en el marco de una comunidad, y a su vez, es formadora de un colectivo intrainstitucional con su propia cultura y dinámicas. Es obvio que las fronteras físicas de la institución (muros, paredes, rejas, etc.) no son límites infranqueables, sino que se presentan como estructuras permeables que pueden favorecer -en mayor o menor medida- el intercambio de “información” entre el afuera y el adentro de la institución, contribuyendo a la relación de ambos aspectos culturales.

En el caso específico de la presente investigación, la escuela secundaria considerada, como se dejó en claro en la introducción de este trabajo, se desenvuelve en el contexto de un barrio marginal de la ciudad de La Plata, integrado por distintas nacionalidades de inmigrantes. En este escenario, la idea de una institución escolar que acompañe y se acomode a la comunidad que la contiene se manifiesta a través de la consideración de la diversidad social que constituye su entramado.

El surgimiento de ciertas experiencias sociales que se desarrollan con dinámicas

novedosas, tal como es el caso del escenario contemplado en la presente investigación, están tomando lugar en los espacios educativos actuales estimulando replanteos acerca de nuevos paradigmas de aprendizaje, de conducción y de inclusión. La sociedad necesita propuestas de trabajo pedagógico que garanticen la trayectoria escolar de todos los estudiantes, comprendiendo que la Educación es un Derecho Humano inalienable garantizado por las leyes nacionales y los tratados internacionales.

Ante estos planteos, se hace necesario y relevante comprender el contexto en donde están inmersos los adolescentes en condición de vulnerabilidad social que enfrentan diversos niveles de conflictos con el sistema penal, vislumbrando desde la reflexividad no sólo el hecho educativo en sus aspectos pedagógicos y formativos, sino también el fundamental enfoque antropológico que permite encarar el abordaje de la escuela y sus acciones como productores de subjetividad. Siendo así, se torna fundamental que, desde la gestión escolar, se perciba como elemento necesario proceder con la construcción de nuevos posicionamientos habilitadores de una práctica que consolide lazos y garantice derechos ante las necesidades comunitarias.

En función de lo expuesto anteriormente, resulta oportuno reflexionar también sobre una mirada crítica del Estado, al cual se le requiere que esté presente tomando sus obligaciones de garantizar, organizar y evaluar prácticas y procedimientos dentro de todas sus instituciones. La necesidad de este último punto, es un llamado para recordar los compromisos asumidos por el Estado al refrendar aquellos tratados como la Convención de los Derechos del Niño (CDN) o como los pactos internacionales que hoy poseen carácter constitucional. El interés por una inclusión educativa sin ningún vértice de exclusión es una responsabilidad compartida entre Estado-escuela-comunidad.

En este orden de ideas, Marcelo Krichesky (2005) compromete a todos en la intencionalidad de rescatar, en nuestras perspectivas, la firme idea del niño y joven como sujeto de derechos, más allá de su condición de clase, género, etnias y religión entre otras distinciones, para lo que se hace imprescindible asegurar condiciones para el aprendizaje que habiliten una formación ciudadana en la cual se trabajen las capacidades cognitivas, creativas, afectivas y sociales en pos de una participación social que impulse la continuidad dentro del sistema educativo.

Bajo una mirada psicológica, Mariana Karol (2004) distingue el concepto de *Transmisión* basado en la idea de una memoria que proteja de la repetición indicando la importancia del compromiso social en los procesos de transmisión. Es esencial concebir la transmisión como un proceso fundante que hace a la humanización, a las posibilidades de constitución subjetiva, que sólo son posibles en relación con el semejante. Dentro del análisis, se entiende al sujeto como un ser social quien se favorece de la imbricación con el "otro" en la fase de transmisión significativa en el proceso de desarrollo personal mejorando y enriqueciendo la comunicación interpersonal. Desde esta perspectiva, se puede plantear que el sujeto a través de la transmisión con el otro empieza a apropiarse y a construir de manera permanente su propia narración, su propio proyecto. De este modo, se aleja de la repetición encontrando un sentido a esa construcción personal haciendo de los acontecimientos pasados una reconstrucción crítica.

Para finalizar, es importante agregar que la escuela debe funcionar como centro regulador frente a la desigualdad social, por eso es imprescindible recordar que el rol docente conlleva una transformación permanente dentro de estos procesos sociales que necesitan no solamente la teoría sino también cambios en la conducta promotores de prácticas inclusivas.

OBJETIVOS DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Dados los lineamientos planteados en la introducción y la justificación del presente trabajo de tesis, se establecen para el mismo los siguientes objetivos con el fin de organizar el abordaje de la temática:

OBJETIVO GENERAL

-Analizar la dinámica referida a la inclusión educativa de los adolescentes en conflicto con la Ley (detenidos en un instituto de menores) que concurren a la secundaria, tomando en consideración las experiencias y percepciones subjetivas de los actores involucrados y focalizando en la perspectiva institucional, docente y de los alumnos que conforman la comunidad escolar a lo largo del ciclo lectivo 2017, procurando visibilizar los factores que facilitan y obstaculizan la inclusión.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

-Especificar las relaciones vinculares que se constituyen dentro del contexto institucional y áulico *-docentes-alumnos-* y las interinstitucionales entre la secundaria y el instituto de menores.

-Identificar las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto institucional y áulico *-docentes-institución-*.

-Describir los puntos relevantes de la propuesta de sociabilización del Instituto de menores en conjunto con la escuela secundaria.

-Determinar los discursos, experiencias y prácticas que se desarrollan en el marco de esta experiencia de inclusión.

ANTECEDENTES Y APORTES TEÓRICOS SOBRE LA TEMÁTICA CONSIDERADA

Sobre el concepto de Inclusión:

En este segmento del trabajo, se realizará un breve recorrido a través de los aportes teóricos que distintos autores desarrollaron en relación a la temática de la **Inclusión**, contribuyendo a la presentación de diversos puntos de vista que redundan en el enriquecimiento teórico de las discusiones y debates sobre el tema en cuestión. Estos aportes, a posteriori, oficiarán como insumos teóricos que proporcionarán nuevos matices en los debates llevados adelante en el área de la intervención educativa.

A grandes rasgos y con fines analíticos y explicativos, dividiremos estos aportes teóricos en dos períodos:

En el siglo XX se establecieron diferentes puntos de entendimiento bajo los conceptos de “inclusión-exclusión” poniendo el acento en la diversidad y multiculturalidad que presentaban los estratos sociales. Así mismo, desde las políticas públicas se marcan pautas para brindar una distinción dentro de los grupos existentes en ambas definiciones.

Durante la primera década del siglo XXI se fortalecieron las investigaciones con aportes generados desde el nivel áulico para desarrollar una variedad en perspectivas. De esta manera, se envuelve a toda la comunidad escolar y se centra la mirada en nuevos programas y proyectos dentro del diseño curricular para dar lugar a prácticas escolares dando validez a nuevos paradigmas de trabajo en conjunto bajo un nuevo nivel de consciencia.

Se puede remarcar que la sucesión de los debates teóricos ocurridos durante estos dos

períodos en torno al concepto de **Inclusión** permite que el mismo comience a tener preponderancia dentro de la agenda educativa adaptando su uso conforme a criterios considerados de acuerdo a las necesidades existentes dentro de la configuración social y escolar. Sobre la base en argumentos actuales algunos investigadores del campo

educativo tales como Ainscow (2000), Parrilla (2002) y Kaplan (2006) utilizan el concepto con una aproximación más específica propia del ámbito de la educación, estableciendo la construcción teórica del concepto de “**Inclusión Educativa**” el cual provee una mirada más contextualizada para los requerimientos y cuestionamientos concretos de las problemáticas surgidas en la cotidianidad de las prácticas educativas, desarrollando de este modo instancias de intervención más adecuadas, contextualizadas y favorables para la resolución de los conflictos del área.

Con relación a los conceptos de **Inclusión** y **Exclusión** se puede destacar su uso en la política francesa durante la década del '70 como un indicador que apuntaba a ciertos grupos sociales excluidos por parte de la política estatal. Sin embargo, un tratamiento más específico de los conceptos comienza a tener importancia en las políticas públicas dentro del contexto europeo y en el marco de acción de organizaciones internacionales. El amplio uso de ambas definiciones en el marco de diseño dentro de la política establece un criterio estratégico-político. Esto generó una fragmentación social dando surgimiento a dos grupos de personas las cuales estaban incluidas o excluidas de ciertos límites que propiciaban la diferencia.

Durante este período y conforme a las nuevas configuraciones manifestadas en la comunidad, se destacó una de las figuras más emblemáticas en Francia la cual fue René Lenoir (1974) quien introdujo los problemas en la distinción binaria de Inclusión-Exclusión señalando atribuciones de características discriminatorias encontradas en la sociedad: enfermos mentales, drogadictos, familias monoparentales, incluso ancianos pertenecen al sector de excluidos sociales. El propósito de esta división fue poner en consideración la existencia de un problema que internamente escaseaba de singularidad adecuada debido a su aplicación simbólica en el nivel empírico.

Por otro lado, Luhman (citado por Mascareño y Carvajal, 2015) sigue la corriente de la

sociología sistémica y avanza en su enfoque proponiendo un análisis comunicativo en donde se encuentran los aspectos sociales que envuelven al concepto de Inclusión, aunque prevalece el sentido binario de la definición. En cuanto al individuo se refiere, éste tiene la oportunidad de ser partícipe activo dentro de una sociedad sólo cuando desde la comunicación es tomado en cuenta. Asimismo, Luhman logró ir más lejos en su estudio atravesando los niveles empírico y teórico cuando estableció que el discernimiento entre Inclusión-Exclusión no se percibe en la práctica con tanta facilidad. Frente a lo expuesto, apunta a las variaciones que ambos términos ofrecen y representan en la sociedad actual en vez de mantener el sentido binario.

Dentro de la corriente sociológica, se vinculó la distinción Inclusión-Exclusión con la tradición funcionalista, desde Rawal (2008), Braeckman (2006) & Allman (2012). No obstante, fue Georg Simmel (1950) quien introdujo la naturaleza contradictoria de la relación entre Inclusión-Exclusión. Dentro del examen se identificó una analogía sobre el extranjero señalando al mismo como un individuo quien no se encuentra ni dentro ni afuera o precisamente quien está en ambos lados por igual: “Pertenece al grupo social, pero viene desde más allá; desarrolla encanto y significancia, pero no es “propietario de un espacio propio”, ni en el sentido físico, ni en términos de referencia social” (Simmel - citado por Mascareño y Carvajal, 2015). Con esta premisa se acrecienta el panorama de ambos conceptos marcando una paradoja que implica la distinción entre personas que adquieren un cierto conocimiento de igual forma que un sentido social de pertenencia, instaurando una identidad otorgada por la inclusión que a su vez establece límites. Por consiguiente, toda socialización incluye al individuo en un círculo social, pero al mismo tiempo le impide la incorporación a otros ámbitos excluyéndolo de los mismos. Para Simmel (1950) el conflicto entre las relaciones sociales encierra una condición transitoria trazada por una línea divisoria que separa un estar adentro y un estar afuera dirigiendo la posición de cada sujeto conforme al contexto en el cual se desarrolla su existencia.

Mostrando un distanciamiento considerable de la concepción binaria, Fitoussi & Rosenvallon (2010) afirman que el movimiento social no debe simplificarse a la idea de quienes están “adentro” o “afuera”, indicando que la exclusión es el producto de un proceso y no de un estado social dado. Esto apoya a una iniciativa por sumar

trayectorias individuales y sus variaciones en el tiempo para una caracterización de identidades colectivas; dejando atrás la corriente conceptual de jerarquización social y estatus dado. Con relación a su perspectiva, los autores logran una mayor comprensión de situaciones específicas donde se manifiestan las igualdades como también las desigualdades tanto en la Inclusión como en la Exclusión.

En cuanto a la mirada innovadora dentro del campo social, se introduce un marco normativo a la distinción Inclusión-Exclusión. Es esencial desde este nuevo panorama priorizar la igualdad como principio universal sobre la desigualdad en concordancia con la capacidad de discernir en cuanto la Inclusión se vuelve excluyente en alguna situación particular diferenciando personas que antes se consideraban semejantes y contemplando jerarquías sin ninguna base explicativa apropiada. Estos modos de configuración social ubican y perciben al igual como desigual enmarcando un nuevo tramado dentro de la discusión sociopolítica vinculando a los sectores más vulnerables.

Según Fitoussi & Rosenvallon (citado por Mascareño y Carvajal, 2015) “La acción de las desigualdades dinámicas genera diferencias en el entorno próximo, y en consecuencia, la no pertenencia social. Lo que está en juego en este proceso es una ruptura de la igualdad percibida como aún más intolerable porque parece no tener fundamento”.

Con base en las nuevas consideraciones teóricas dentro de la temática, Fitoussi & Rosenvallon (2010) explican la incongruencia que subsiste en la inclusión dentro de la exclusión cuando se comprende que la misma se puede combinar con la *exclusión por peligro*, de modo que, se refiere a la exclusión de grupos marginados por procesos de decisión generando así el aumento de nuevas desigualdades. Sin ir más lejos, se puede señalar la desigualdad económica como principio de exclusión en el sistema social-educativo. De igual manera, se enmarca la *inclusión compensatoria* en donde rigen las limitaciones de inclusión basadas en discursos discriminatorios que disfrazan desigualdades dentro de la categorización colectiva.

Esta nueva corriente de estudio de los conceptos de Inclusión-Exclusión sugiere el desarrollo de políticas públicas que vayan acorde a un nuevo tratamiento analítico del

tema, puntualizando dentro del foco de la dimensión social y diluyendo conceptos divisorios en los términos incluidos/excluidos para obtener, de esta manera, diagnósticos acertados de los problemas reales dándole cierta magnitud de importancia a los efectos que las políticas pueden conseguir mediante una percepción menos frívola acerca del tema. Por consiguiente, desde nuevos enfoques de trabajo se pondera a la Inclusión como derecho, adaptando las escuelas para una transformación genuina frente a este proceso de inclusión. Porter (citado por Tuneu,2009) afirma que la inclusión escolar implica el proceso por el cual todos los alumnos -incluso aquellos con capacidades diferentes- sean escolarizados en aulas comunes con compañeros de su misma edad y en una escuela perteneciente a su comunidad.

Con relación a esta nueva impronta en la distinción del binomio Inclusión-Exclusión en el entorno educativo, la UNESCO (2001) brinda una visión más vasta en la cual considera inclusivos a todos los centros de aprendizaje y a los sistemas educativos que estén abiertos a todos los niños y niñas. En efecto, cada institución escolar trabaja en pos de disminuir y eliminar cualquier obstáculo que obstruya el aprendizaje de todos sus estudiantes. Frente a lo expuesto por la UNESCO, considera relevante la cooperación grupal para reforzar la identidad propia y el derecho a pertenecer de cada integrante fortaleciendo lazos significativos que centren la mirada en el “otro”, compartiendo experiencias y avanzando en la comprensión que permite la heterogeneidad de subjetividades.

Conforme a una mirada evolutiva en el plano educacional se emprende un enfoque más intrínseco por el cual el principal hincapié está puesto en las aulas y se considera un aula inclusiva aquella donde los estudiantes con “capacidades diferentes” aprenden juntos y comparten los mismos docentes quienes atienden las necesidades particulares de cada sujeto velando por sus avances y derechos.

Dentro de la temática de inclusión escolar encontramos autores que destacan la importancia de ver la inclusión como un proceso que implica pasos acertados para su implementación en el entorno estudiantil disminuyendo la exclusión. Ainscow (2000) plantea la necesidad no sólo de atender la inclusión para niños con discapacidades sino también focalizar como parte fundamental de este proceso la atención a la diversidad en

todos sus aspectos. De igual forma, hace hincapié en la inclusión vista como un conjunto de procesos sin fin. Así mismo, supone la especificación del **equipo de gestión** que debe asumir el cambio, el cual es relevante para cualquier centro educativo, independientemente de lo inclusivas o excluyentes que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas. Es esencial recordar que este proceso requiere que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado situados en la particularidad de cada institución frente a su entorno social.

En relación con el análisis teórico anterior, se enumeran a continuación los siguientes criterios que la autora considera relevantes para que la inclusión traspase la teoría y se implemente en la cultura escolar.

La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.

La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.

La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.

Siguiendo la línea de inclusión en el ámbito educativo, Parrilla (2002) explora las raíces educativas y las perspectivas teóricas actuales del planeamiento inclusivo en la escuela, desarrollando distintos tipos de perspectivas: la perspectiva ética, la social, la organizativa, la comunitaria y la investigadora. En síntesis, a través de estas perspectivas la autora plantea tomar una nueva consciencia sobre la política y la participación social en condiciones de igualdad, como así también tener en cuenta que la

organización educativa inclusiva afronta la inclusión como un proyecto global y esto afecta a la institución en su conjunto. La inclusión se refiere también al surgimiento de nuevos planteamientos que defienden y definen la capacidad de la escuela y sus profesionales a la hora de afrontar los retos de la diversidad dando respuestas apropiadas a los mismos. Por último, hay que destacar la importancia de la investigación planteándose un nuevo enfoque o miradas sobre la educación inclusiva, viendo a la inclusión como una nueva forma de entender la sociedad, por lo tanto, su referente básico es el marco social.

Ambas autoras, Ainscow y Parrilla, reivindican la necesidad de que sus investigaciones denominadas inclusivas trasciendan el ámbito de educación especial o discapacidad para abrir el debate más bien en los términos que significa la igualdad y la diferencia en educación. Como se sabe, el modelo inclusivo tiene su origen en las propuestas formuladas por teóricos de la discapacidad, si bien, hoy todo el mundo reconoce que la preocupación de la teoría inclusiva se extiende a todos aquellos colectivos o personas para quien la participación y el sentido de pertenencia en las distintas instituciones sociales se ha visto limitado o suspendido. Está claro que, la necesidad de una escuela que incluya se hace notoria ante los cambios centralizados en la dinámica social que subyacen dentro de políticas de estado generando de manera exponencial nuevos roles y funciones dentro de cada institución educativa para llevar adelante propuestas innovadoras.

Al mismo tiempo, los defensores de la justificación de una escuela inclusiva alegan acerca de los derechos humanos con argumentos éticos poniendo en consideración las regulaciones de la ONU (1960,1975,2006) con ponencias y documentos sobre la no exclusión de las personas diferentes, la normalización e inclusión plena de las personas con discapacidad en la sociedad. Dentro de las regulaciones y recomendaciones de la UNESCO (1994) se estableció que los y las estudiantes con necesidades especiales debían tener acceso a las escuelas ordinarias. En otros documentos se recabó la

importancia de una escuela para todos como nexo para generar una sociedad más inclusiva UNESCO (2001,2005).

En resumen, los beneficios que se encuentran en una escuela que incluye son instrumentos valiosos para desarrollar, adoptar y coordinar nuevas estrategias y metodologías que surgen de lo empírico cuando se trasciende lo prescrito en el intercambio con los estudiantes quienes se encuentran en una dinámica de interrelaciones al poder compartir un espacio en común donde se producen instancias de enseñanza-aprendizaje con el otro.

La preponderancia de las políticas estatales en el logro de la Inclusión Educativa:

En términos generales, las Políticas estatales se deben entender como posturas que incluyen proyectos e intereses que traspasan los discursos y brindan el escenario para procesos sociales extensos. El propósito de la construcción de una política integral constituye asegurar los derechos de los sujetos por parte del Estado siendo la educación uno de los derechos propios mediante el cual el mismo debe amparar su aplicación siendo por tanto la única figura que provee de los recursos institucionales y económicos. Así mismo, el Estado es el único que posee la suficiente idoneidad de unificación y simplificación político-cultural requerida para ratificar el acceso, permanencia y egreso de la totalidad de la población al sistema educativo. A todo esto, se garantiza una distribución de los bienes culturales de manera criteriosa y justa.

En nuestro país el concepto de **Inclusión Educativa** se ha tenido en cuenta para el proceso de diseño curricular como instrumento de implementación de la política educativa mostrando un enfoque curricular estrechamente articulado a los proyectos políticos-sociales que sostienen los diversos grupos que impulsan y determinan las

propuestas públicas. Es indudable que todo proyecto educativo es un proyecto político en la medida en que implica una práctica humana, una praxis; en este sentido son acciones dirigidas hacia determinados fines sociales. Es entonces como el docente responde a un marco legal que regula y ejecuta dentro del aula ajustando su perspectiva bajo los condicionamientos implantados y teniendo en cuenta que el devenir curricular tiene un carácter profundamente histórico y no mecánico ni lineal. Su comprensión permite la posibilidad de una profunda distinción entre la diversidad y de sus relaciones de hegemonía y resistencia en la conformación estructural y evolución de un *currículum* determinado.

Por otra parte, el Plan Educativo Jurisdiccional 2013 enmarca la **Inclusión** de la siguiente manera:

“Desde este principio, todas las prácticas quedan interpeladas en relación con quiénes quedan dentro o fuera del sistema como consecuencia de nuestras acciones o por las condiciones en que se llevan a cabo” (p.12).

“La inclusión requiere garantizar el acceso, la permanencia y el egreso con aprendizajes, pero también que en el tránsito de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos por el sistema educativo y sus instituciones se produzcan lazos sociales significativos, de reconocimiento, de valoración y de cuidado de los sujetos” (p.13).

Por eso, para poder incluir se requiere romper con circuitos de estigmatización y desvalorización instalados a escala de las instituciones, pero también a escala de las políticas. Este principio nos exige cuidar los posibles efectos de etiquetamiento de nuestras decisiones, las marcas que operan clasificando a las instituciones y a los sujetos entre quienes “pueden” y quienes “no pueden” (p.13).

Para generar una inclusión exitosa se requiere de la participación de todos los actores educacionales inmersos en el proceso. Las políticas educativas se estructuran sobre el derecho a la educación y, por lo tanto, los participantes de una política son sujetos de derecho. A su vez, la constitución plena como sujetos de derecho supone que los actores son conscientes de sus derechos, los ejercen y los demandan.

No se debe suponer que la participación es una condición natural sino una estrategia permanente en la cual se requiere de una construcción activa de la política pública. Las instancias de participación permiten construir legitimidad para la política educativa siendo un modo de democratizar la misma con todos los actores del sistema. (Plan Educativo Jurisdiccional, 2013)

Dentro del Marco General de Política Curricular se establece como **sujetos de derechos** tanto a los educadores/as como así también a los educandos. El avance en el reconocimiento de los niños/as, adolescentes y jóvenes, legalizado y legitimado en la

Declaración de los Derechos Humanos y en la Convención sobre los Derechos del Niño reconocidas en las constituciones nacional y provincial- marcan derechos y obligaciones respecto de estos grupos etarios.

En el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, la Dirección General de Cultura y Educación concibe a los niños/as y jóvenes como sujetos de derecho, es decir, como actores sociales clave, protagonistas activos/as de la comunidad y, por lo tanto, no sólo portadores de derechos futuros, sino sujetos que deben ejercer sus derechos en el presente. Desde esta perspectiva los niños/as, adolescentes y jóvenes son ciudadanos/as plenos/as. No deben esperar a la mayoría de edad para gozar de su ciudadanía, sino que se constituyen en ciudadanos/as desde su nacimiento. (Plan Educativo Jurisdiccional 2013)

Inclusión educativa y desigualdad social: el rol de la gestión institucional.

La Inclusión Educativa está estrechamente ligada a los condicionamientos de **desigualdad social y educativa** que atraviesan los niños, adolescentes, jóvenes y adultos dentro del contexto de pobreza y violencia estructural que repercute en las instituciones educativas. (Kaplan, 2006).

En tiempos donde crece la pobreza y se despliegan diferentes expresiones de conflictos sociales, Kaplan asevera acerca de las trayectorias de vida de aquellos estudiantes que

han tenido que transitar distintos tipos de exclusión social y por lo cual tienden a percibirse a sí mismos como causa última de su propio fracaso, es decir, no se otorgan un valor propio como persona. Por esta razón, la escuela tiene un rol fundamental para invertir esa autopercepción que cada sujeto construyó equivocadamente desde un lugar con carencias interpretativas sin posibilidades de reafirmar valores personales. La institución escolar es considerada como agente principal para el reencuentro con el otro, manteniendo la posibilidad de generar nexos entre ellos mismos dejando de lado experiencias opresoras.

Esto pone de manifiesto que la construcción de una nueva percepción personal dentro de cada ámbito escolar se llevará a cabo con la participación de todos los agentes involucrados en el proceso de cambio, entendiendo que desde un principio los estudiantes no comparten las mismas oportunidades. Es entonces, en ese reconocimiento en donde la escuela tiende a disipar esa desigualdad a través de las prácticas concretas situadas en cada contexto. En esta realidad se tiene en cuenta al plantel docente que conforma un equipo de trabajo para poder generar cambios acertados motivando la creatividad y flexibilidad entre las diferentes prácticas educativas para abordar un mismo fenómeno transversal entre la comunidad y la escuela.

Es esencial remarcar que la escuela es participe activa de los distintos cambios sociales que atraviesa la población. Siendo así, las prácticas educativas siempre están impregnadas y condicionadas por aquellos procesos sociales que impactan y afectan a los sectores más desfavorecidos socialmente. Tal como afirma Kaplan (2006, p.10): “Las políticas económicas y sociales llevadas adelante durante la década de los '90 significaron el surgimiento de amplios sectores de “nuevos pobres” en condiciones de creciente vulnerabilidad”

Por lo tanto, el predominio de los hechos sociales focalizados durante la década de 1990 en adelante otorgaron un alto grado de relevancia a los diseños y propuestas curriculares vistos como un factor representativo de las políticas públicas universales dentro de la disciplina de educación, abarcando de manera integral las herramientas necesarias para hacer factible la igualdad y la inclusión.

Frente a lo expuesto, es lógico visualizar que el objetivo central dentro de la escuela está enfocado en el trabajo de transformar las condiciones vulnerables tratando de no repetir prototipos de exclusión a través de las prácticas y posicionamiento personales.

Entonces, la configuración del proyecto educativo dentro de la escuela debe integrar los aspectos socioculturales que le darán el lineamiento para los propósitos a llevar a cabo dentro del campo institucional fortaleciendo cada función destinada en el esquema organizacional de la escuela y dando lugar a acciones que promuevan consensos, reforzando relaciones interpersonales y respetando la diversidad. Dentro del proceso de **gestión institucional** se debe plantear una intervención verdadera en busca de acciones centradas en diversas problemáticas que muchas veces son naturalizadas. Una ausencia de intervención desde el equipo de gestión se ve reflejada en la inactividad y falta de compromiso frente a la realidad institucional que supera los parámetros establecidos de trabajo; se hace imprescindible ante lo que acontece un equipo de conducción que logre crear las condiciones necesarias para abordar cierto fenómeno escolar junto a toda la comunidad educativa para generar respuestas frente al contexto tan multifacético que requiere planes de acción evaluando las necesidades internas del colectivo institucional.

Desde esta percepción, las prácticas educativas deben contemplar propuestas con nuevas realidades donde la percepción grupal se enlace con los propósitos expuestos en la misión institucional, considerando tanto los roles como los objetivos para una tarea consolidada en fundamentos. Como estrategia se requiere una evaluación que facilite el diseño de propuestas que se verán plasmadas en las prácticas diarias, entendiendo a la diversidad de subjetividades como una posibilidad para plantear un cambio interno en la constitución de ideales, como así también de prejuicios propios frente a realidades que transcurren en la cotidianidad. Este proceso de cambios internos llevará al encuentro de nuevos roles entre los partícipes activos con el interés de conocer lo que sucede en ese tiempo y espacio situado en una configuración social determinada.

Aun así, se cuestionan ciertas articulaciones con miradas excluyentes que rigen en el interior de los espacios educativos y por los cuales no se estaría legitimando desde

ciertos sectores o grupos sociales el derecho a la educación de manera igualitaria. Estos tratamientos discriminatorios serían un efecto inverso en lo que concierne la función central de la escuela permitiendo actos de mayor exclusión y sentenciando a gran parte del alumnado a un futuro poco favorable con condicionamientos más marcados desde su propia perspectiva de vida. De igual forma, la influencia de los factores sociales, tanto aquellos vinculados a las condiciones de vida como a los discursos políticos, tienen una amplia repercusión sobre la constitución de subjetividades. Esta constitución empieza a naturalizarse enmarcando límites internos y externos donde se potencian divisiones sociales entre los excluidos y los incluidos.

Desde esta perspectiva, la gente fracasa o tiene éxito en la sociedad o en los estudios debido a sus méritos individuales o la carencia de ellos. Es el reinado de la meritocracia pensada por fuera de las condiciones sociales de los sujetos. (Kaplan, 2006, p.17)

Esto significa que se deberá dar pelea para discernir con estos estereotipos sociales que se le imponen al individuo proponiendo otros enfoques para resaltar las cualidades intrínsecas particulares de cada ser. Es allí en la variedad de discursos, los cuales no se autodefinen como únicos posibles, donde se conecta con la verdadera posibilidad de un cambio. Frente a esto es preciso definir en cada institución educativa la cultura escolar a través de un profundo entendimiento social para la composición de la identidad propia teniendo en cuenta opresiones estructurales dentro de la comunidad en donde se encuentran inmerso los sujetos. Es así como el centro educativo debe asumir el compromiso de responder a ciertas carencias de autovaloración impuestas desde afuera que traen aparejadas actitudes de condicionamientos subjetivos.

Por estas razones, este proceso requiere una comprensión centrada en trayectorias de vidas dentro de un momento histórico particular. La escuela debe trascender los condicionamientos que marcan separaciones en lo colectivo, los mismos que delimitan un futuro incierto, poniendo en juego estrategias subjetivas que superen dictámenes externos los cuales delimitan un crecimiento tanto personal como emocional. Es necesario entonces, la interacción entre las condiciones objetivas y las subjetivas como punto de partida hacia una salida factible de una propia autoexclusión, generando estrategias y acciones a veces inconscientes por parte de los mismos actores que los

ayudará a avanzar hacia un recorrido de vida y escolar más positivo.

Una proyección más holística sobre el sujeto comprende la noción de diferentes factores responsables de delimitar barreras sociales dando lugar a la estigmatización de la exclusión en los alumnos más vulnerables. En su trabajo de investigación Perona, Crucella, Rocchi & Robin (2001) exponen el sentido del concepto de **vulnerabilidad** refiriéndose a aquellas diversidades de “situaciones intermedias” que ponen en riesgo el engrosamiento del espacio de exclusión. Asimismo, establecen que vulnerabilidad no es lo mismo que pobreza, aunque la incluya; se entiende que la pobreza es una situación efectiva y actual, del otro lado la vulnerabilidad está por encima de esta condición proyectando en un futuro alguna posibilidad de manifestarse si no se resuelven ciertas carencias que se padecen en el presente. Entonces, el concepto vulnerable se refiere al deterioro de las condiciones de vida que no se han registrado como evidentes, pero tienen una alta probabilidad de surgir a partir de situaciones desencadenantes.

El concepto de “condiciones de vida” puntualiza los bienes de un hogar en relación a sus miembros, como también a las características de la inserción laboral de los mismos, a su trayectoria educativa, acceso a beneficios sociales y a la oportunidad de expresión y participación en la vida pública. (Perona, Crucella, Rocchi & Robin, 2001).

Bajo esta línea de investigación, el término de “vulnerabilidad social” está estrechamente relacionado con pobreza en el sentido de carencias. A través de este estudio se pueden analizar los distintos espacios donde se ubican la marginación y pobreza, dando lugar a una comprensión más profunda ante las diversas situaciones vividas que promueven alguna forma de privación. Dentro de su análisis Perona, Crucella, Rocchi & Robin (2001) proponen las siguientes dimensiones para analizar las situaciones de vulnerabilidad. En primer lugar, se encuentran las dimensiones del hábitat y las condiciones habitacionales seguidas por los tipos y formas dentro de una organización familiar. En consideración a las dimensiones previamente nombradas se establece una estrecha conexión con las características educacionales como así también con la dimensión del ámbito laboral, aspectos alusivos a lo previsional y por último al

ámbito relacional

Dentro del hábitat y las condiciones habitacionales se encuentran los indicadores que permiten evaluar cronológicamente el acceso de un aspecto de las condiciones materiales de existencia logradas en el tiempo. Así mismo, los autores vinculan los tipos y formas de la organización familiar focalizando en las características socio-demográficas de los hogares.

Referente a las características educacionales se considera relevante los niveles de escolaridad de acuerdo a edad y posición jerárquica entre los distintos miembros de la familia. Las trayectorias escolares se enlazan con la dimensión del ámbito laboral donde se podrá considerar las trayectorias como uno de los recursos explicativos de mayor o menor logro en los niveles de acumulación de activos materiales y no materiales.

Las últimas dimensiones expuestas se relacionan a los aspectos relativos en lo previsional y en el ámbito relacional proyectando sistemas de sociabilidad que generen integración en diferentes lazos sociales.

La gestión como llave para promover acciones de inclusión:

Como generación de educadores nos debemos a un compromiso más profundo con los resultados que sepamos conseguir, más allá de la certidumbre de los diagnósticos que definen la dificultad. Es el partido que nos ha tocado jugar y en ese partido habrá que desplegar la mejor estrategia. (Blejmar,2005, p.14)

Precisamente, la Gestión escolar implica el diseñar situaciones que permitan la acción colectiva. Esto se refiere a orientar el esfuerzo hacia un conocimiento más intrínseco del funcionamiento de las escuelas para poder gestionarlas. Este conocimiento va a implicar

abarcar más que la normativa vigente, requiere un esfuerzo extra para generar un contexto de quehacer fehaciente en cada institución. Siendo así, el énfasis va a estar puesto en las regulaciones, normas, en el planeamiento y en los objetivos ya que las escuelas son descritas en un ámbito donde se planifica todo lo que se pretende hacer a futuro, seleccionando los medios para llegar a lograr cada propósito.

Sin embargo, en las prácticas diarias se entiende que las problemáticas reales dentro de cada ámbito escolar sobrepasan cualquier regulación o manuales de organización. Actualmente, las instituciones escolares enfrentan nuevos desafíos en cuanto a la reconstrucción de valores sociales, comunicación e interacciones que se han desgastado en la comunidad. De esta manera, la escuela adopta un nuevo rol, una nueva perspectiva de trabajo dentro de la idiosincrasia de cada contexto creando su propia identidad en la acción recíproca que se propone a entablar con el otro y con el objetivo de completar la tarea de formación.

Ante la consideración de la actual vorágine social se necesita ir realizando esquemas de acción teniendo en cuenta los vínculos y relaciones de confianza, aprendizaje y de reflexión de prácticas. Solo así se podrá diseñar y establecer pautas de trabajo fortaleciendo las situaciones comunicativas en espacios donde la conversación sea posible, construyendo un debate interactivo que a su vez se transforma en aprendizaje. Es allí donde la gestión funciona como un puente fijando como preponderante una visión y proyecto en donde se incluya e interrelacionen los padres, colegas y alumnos. El diagrama de tareas a seguir implica una elección de estrategias que marquen un rumbo de prioridades institucionales a alcanzar.

Otra herramienta principal dentro de la gestión escolar es “la Palabra” en función de generar situaciones comunicativas para la construcción de códigos que creen soluciones en la tarea cotidiana. Sin embargo, esta herramienta también puede generar conflictos a través de malentendidos estableciendo distanciamientos. Es entonces como cada gestión moldea su perfil dentro de los distintos ámbitos socioculturales dando el valor necesario a esos espacios de intercambio de ideas. En este sentido se pueden distinguir diferentes connotaciones por parte de la gestión:

-Gestión de resistencia: crear nuevas posibilidades para proteger el proceso educativo frente a lo que trasciende en el contexto.

-Gestión de la fatalidad: evaluar las situaciones socioeducativas para generar propuestas de trabajo.

Desde estas consideraciones Blejmar (2005) establece la siguiente definición: “Gestión es el proceso de intervenciones desde la autoridad de gobierno para que “las cosas sucedan” de determinada manera sobre la base de los propósitos ex ante y ex post” (p.23).

Bajo esta perspectiva la gestión necesita de una guía, una orientación, un camino a seguir que se constituya en una base de visión-metas y objetivos. Para que este camino se torne efectivo la gestión debe funcionar como intervención. Se considera que siempre existe un actor que asume la responsabilidad en la planificación de situaciones, aunque las decisiones se tomen de manera colectiva. En esta planificación de situaciones los objetivos se despliegan dentro del mapa del proyecto institucional dándole sentido al “para que” en la función educativa. Se consideran los siguientes objetivos dentro de esa visión institucional:

-Que las ideas se transformen en acto.

-Que la planificación mute en acciones eficaces, es decir, que cumpla su cometido.

-Que la gestión se confronte con lo real y con los resultados que alcanza.

Para llegar a plantear objetivos factibles es necesario un conocimiento del ámbito a trabajar el cual se logrará a través de las metodologías empleadas y los distintos proyectos de intervención que entraron en juego. Es así como se hablará de una verdadera pedagogía institucional donde los resultados obtenidos serán propios de la coherencia entre los procesos y cómo se han trabajado en ellos y no simples hechos de una producción final. No obstante, cada resultado se efectúa en relación con la intencionalidad de los actores ante la resolución de los problemas no previstos que se

presentan en momentos de turbulencia social.

Al respecto, los protagonistas de la gestión son los sujetos-actores quienes ocupan un lugar en la institución y participan desde sus distintos roles. También lo son los sistemas organizacionales los cuales trazan y operan escuelas, comunidades y sociedades, estableciendo los límites y posibilidades a los que gestionan. En este camino de gestión en el sistema es imprescindible mediar con las distintas dimensiones: curricular-pedagógica, organizacional-institucional-administrativa y la gestión del contexto. Considerando la política y cultura, se evalúan los distintos intereses sectoriales. Así mismo, la cultura orienta las estrategias de la institución teniendo en cuenta creencias y valores.

La gestión será, entonces, actuar dentro de las diferentes dimensiones: las ideas, las emociones, las prácticas y el lenguaje, las cuales marcan los puntos de inflexión institucional considerando lo que abarca cada una. Blejmar, 2005, las expone de la siguiente manera.

-Las ideas: los conceptos, los esquemas referenciales pedagógicos didácticos, la lectura y visión del mundo predominante en los equipos educativos.

-Las emociones: los estados de ánimos predominantes en la escuela tales como las ganas, el deseo, la frustración entre otros como promotores de posibilidades dentro de la organización escolar.

-El lenguaje: la conversación, esto es, el poder de la palabra. Despliegue de ideas.

A través de estos elementos es por donde la gestión conduce a propósitos explícitos que a su vez van tejiendo la cultura institucional. Dependiendo del perfil del tipo de liderazgo, la cultura escolar se crea y recrea en el proceso para operar en la realidad. Dicha realidad requiere una gestión con la capacidad de fundar nuevas prácticas y sentidos frente a una escuela que se hace y deshace día a día creando alternativas. De esta manera, el sentido va más allá del “para qué” de la propia organización, éste debe instalarse y ser absorbido por todos los actores posibilitando una vasta transformación.

MARCO NORMATIVO Y FACTIBILIDAD DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

En primer lugar, en este apartado debemos presentar y sostener a la educación como un Derecho inalienable de **todas** las personas, Derecho que se arraiga, sostiene y fundamenta en distintas normativas tanto de orden Internacional como Nacional. A nivel Internacional se encuentran todos los pactos y tratados emanados de las Naciones Unidas y que en nuestra Constitución hoy tienen carácter de Ley. No vamos a entrar en detalles en relación a ellos porque establecen reglas generales para distintos ámbitos de la actividad humana, pero sí vamos a mencionarlos.

Como se expresó antes, en la última reforma de la Constitución Argentina, en el año 1994, alcanzaron jerarquía constitucional algunos tratados internacionales sobre los derechos humanos. Dichos Tratados están enunciados en el artículo 75 inciso 22 de la Constitución Nacional, siendo algunos de los más importantes para nuestro tema -ya que establecen pautas para el área educativa- los siguientes:

- 1- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)
- 2- Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948)
- 3- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966)
- 4- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)

El concepto de los derechos conlleva la posibilidad de reclamar su ejercicio y disfrute al Estado, que se ve obligado a respetar y garantizar los derechos a todos los individuos. Eso implica que los derechos no son aspiraciones, o fruto de la generosidad o caridad, sino deberes del Estado. El poder público tiene dos deberes fundamentales respecto de los derechos humanos:

-La **obligación de respetar**. Se caracteriza por la abstención del Estado de hacer algo que vulnere un derecho de un ciudadano, pero también la obligación de impedir que terceros obstruyan el ejercicio de los derechos de una persona o grupo de personas.

-La **obligación de garantizar**. Consiste en facilitar el acceso al disfrute de un derecho, adoptar las medidas necesarias y desarrollar condiciones (adecuar la legislación, modificar prácticas y crear instituciones y políticas públicas) que permitan a todas las personas el goce pleno y efectivo de los derechos humanos; y también poner a disposición de la víctima de violaciones a sus derechos los mecanismos necesarios para restaurar su ejercicio.

Cuando los Estados ratifican tratados o convenciones internacionales en materia de derechos humanos adquieren las obligaciones de respetar y garantizar en el ámbito nacional los compromisos adquiridos. Asumen así la obligación jurídica de asegurar que sus leyes, prácticas y políticas nacionales estén en armonía con los derechos humanos.

Según la Corte Interamericana de Derechos Humanos, "**garantizar**" implica el deber del Estado de tomar todas las medidas necesarias para remover los obstáculos que puedan existir para que los individuos puedan disfrutar de los derechos que la Convención reconoce. Garantizar entraña, asimismo, "el deber de los estados parte de organizar todo el aparato gubernamental y, en general, todas las estructuras a través de las cuales se manifiesta el ejercicio del poder público, de manera tal que sean capaces de asegurar jurídicamente el libre y pleno ejercicio de los derechos humanos" (Cfr. Corte IDH, Opinión Consultiva N° 11/90 del 10 de agosto de 1990, "Excepciones al agotamiento de los recursos internos", párrafos 33 y 34).

Adolescentes y sistema penal

Cuando hablamos de la Justicia de Menores, la normativa y las recomendaciones de las Naciones Unidas toman en cuenta su especificidad, y desarrollan conceptos y sugerencias que deben respetar esa particularidad. Sin entrar en detalles sobre aspectos que exceden este trabajo de tesis, pueden mencionarse las siguientes Reglas y

Recomendaciones de las Naciones Unidas a todos los países miembros para el tratamiento de los menores en conflicto con la Ley:

-Reglas para la Administración de la Justicia de Menores (Reglas de Beijing – 1990).

-Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la Delincuencia Juvenil (Directrices de Riad – 1990).

-Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de la libertad (Reglas de La Habana – 1990).

La última disposición de la ONU que conviene destacar, por su importante trascendencia, es la Observación General del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas del año 2007. Una justicia que debe promover, entre otros fines, la adopción de medidas alternativas, como la justicia restaurativa; la aplicación de una política general que prevenga y luche contra la delincuencia juvenil; y su ofrecimiento para que los países puedan abordar la cuestión de los niños que tienen conflictos con la justicia de una manera más eficaz en función no solo del interés superior del niño, sino también de los intereses a corto y largo plazo de la sociedad en general.

Conforme a los desarrollos teóricos que se establecieron anteriormente en relación a la Inclusión Educativa, la Exclusión, y la Vulnerabilidad de ciertos sectores de la sociedad, y dado que la presente tesis tiene como sustento de su presentación la investigación de campo llevada adelante en el entorno escolar de una institución que presenta como parte de su comunidad y alumnado a un grupo de adolescentes que se encuentran en situación de privación de la libertad cumpliendo condena en un instituto de menores, se hace imprescindible partir de ciertas definiciones y explicaciones que nos llevarán a comprender el estado de situación y la relación entre las instituciones consideradas, a saber: un instituto de detención penal para alojar a jóvenes y adolescentes y una escuela establecida en una comunidad rural.

Teniendo en cuenta el trabajo de campo que se realizó en la secundaria 38 de la

localidad de Abasto con la cual el Instituto de Menores articula con el objetivo de garantizar la continuidad de las trayectorias escolares de los adolescentes provenientes del mismo, es fundamental explicar para su mejor comprensión la relación de los adolescentes en conflicto con la Ley y el Sistema Penal.

Como se especificó en la Introducción de la presente tesis, los denominados “institutos de menores” dependen de la Dirección Provincial de Institutos Penales, Subsecretaría de Responsabilidad Penal Juvenil, Organismo Provincial de la Niñez y Adolescencia del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires.

Este Ministerio junto con UNICEF ponen en consideración cuestiones relevantes concernientes a la Convención de los Derechos del Niño (CDN), cuestiones que incluyen el otorgamiento de jerarquía constitucional a dicha Convención, además de procurar la promoción y sanción de nuevas legislaciones provinciales que garanticen tanto los diferentes roles y actuaciones administrativas y judiciales competentes para el desarrollo de políticas públicas que atiendan a los “menores” como el debido proceso de aquellos jóvenes y adolescentes que se encuentran en conflicto con la ley penal cumpliendo condenas en centros cerrados de detención. Estas transformaciones repercutieron de manera progresiva y continua dentro de la jurisprudencia local; además de la aprobación de la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley 26061 del año 2015).

En el plano del sistema penal a nivel nacional para el tratamiento de la situación actual de los adolescentes se tienen en cuenta la nueva normativa nacional Ley 26.061 de protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescente, el Régimen Penal de la Minoridad (Decreto-Ley 22.278), la nueva institucionalidad organizativa Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF) y el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia (CONNAF), la planificación intersectorial plurianual y el establecimiento de sistemas de diagnóstico y monitoreo periódico.

Bajo nuevos objetivos, la política de justicia designada a los adolescentes en conflicto con la ley penal debe estimar tanto los aspectos preventivos anteriores al delito como así

también la debida regulación de los mecanismos de reacciones posteriores a aquél, es decir, de acuerdo con su racionalidad y proporcionalidad destinados a soslayar nuevas comisiones de delito, generando nuevas oportunidades de **inclusión social**.

Es necesario, entonces, tener un control exhaustivo sobre la aplicación de la privación de la libertad limitando y observando su empleo por el menor tiempo posible. Se debe tener en cuenta que el uso indiscriminado de la aplicación implica un suplicio en los adolescentes. Entre los avances se pueden identificar los procesos de transformación normativa, institucional y cultural para la defensa de los derechos humanos de los adolescentes en general, y de los adolescentes en conflicto con la ley penal en particular.

Para los adolescentes en esta última situación, se hace imprescindible citar el caso de la Ley N° 26.061, que fue promulgada el 21 de octubre del año 2005. En ese momento, el Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia tenía bajo su campo 7 centros de privación de libertad para adolescentes; los “institutos de Menores” denominados: Centro de Admisión (CAD), San Martín, Rocca, Belgrano, Agote, Casa Joven e Inchausti; 7 Residencias de Convivencia e Integración Comunitaria; centros de restricción de la libertad, pero de puertas abiertas, y el Programa de Libertad Asistida.

Los avances que se implementaron luego de la sanción de la Ley 26.601 el 28 de septiembre del año 2005 se detallan a continuación:

-Se fueron produciendo cambios en los programas y dispositivos penales que para ese entonces dependían del CONNAF (Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia). La Ley No 26.061 asignó a la SENNAF (Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia) misiones relacionadas con la promoción y protección de los derechos de la infancia y la adolescencia.

-Se mejoraron los programas de acompañamiento a los jóvenes en sus comunidades y/o familias de origen.

-Se ajustó la articulación del Programa de Libertad Asistida con el resto de los dispositivos y se puso en marcha un nuevo programa denominado “A la Salida”,

que ofrece nuevas alternativas para el trabajo con adolescentes infractores en su propio medio familiar y/o comunitario. Esta última modalidad pone mayor énfasis en el trabajo grupal y se orienta muy fuertemente a la inclusión educativa del adolescente.

-Se decidió privilegiar la intervención centrada en el eje socio-educativo, concebido como el estimular en los jóvenes incluidos su capacidad de ejercer derechos, de respetar los derechos de los otros y de asumir obligaciones que les permitan llevar adelante una vida ciudadana. En el conjunto de las líneas programáticas (centros cerrados, semicerrados y acompañamientos).

Las perspectivas fundamentales de las Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad tienen como objetivo establecer normas mínimas para la protección de los mismos en todas sus formas, compatibles con los derechos humanos y las libertades fundamentales, con miras a contrarrestar los efectos perjudiciales de todo tipo de detención y fomentar la integración en la sociedad. Por esta razón, las Reglas deberán aplicarse imparcialmente a todos los menores, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, edad, idioma, religión, nacionalidad, opinión política o de otra índole, prácticas o creencias culturales, patrimonio, nacimiento, situación de familia, origen étnico o social o incapacidad. Se deberán respetar las creencias religiosas y culturales, así como las prácticas y preceptos morales de los menores. Es así como las Reglas están concebidas para servir de patrones prácticos de referencia y para brindar alicientes y orientación a los profesionales que participan en la administración del sistema de justicia de menores.

El sistema de justicia de menores deberá respetar los derechos y la seguridad de los menores y fomentar su bienestar físico y mental. El encarcelamiento deberá usarse como último recurso. Las condiciones de detención de un menor que no haya sido juzgado deberán ajustarse a las reglas siguientes, y a otras disposiciones concretas que resulten necesarias y apropiadas, dadas las exigencias de la presunción de inocencia, la duración de la detención y la condición jurídica y circunstancias de los menores. Entre

esas disposiciones figurarán las siguientes, sin que esta enumeración tenga carácter determinante:

a- Los menores tendrán derecho al asesoramiento jurídico y podrán solicitar asistencia jurídica gratuita, cuando esta exista, y comunicarse regularmente con sus asesores jurídicos. Deberá respetarse el carácter privado y confidencial de esas comunicaciones;

b- Cuando sea posible, deberá darse a los menores la oportunidad de efectuar un trabajo remunerado y de proseguir sus estudios o capacitación, pero no serán obligados a hacerlo. En ningún caso se mantendrá la detención por razones de trabajo, de estudios o de capacitación;

c- Los menores estarán autorizados a recibir y conservar material de entretenimiento y recreo que sea compatible con los intereses de la administración de justicia.

Dentro de la administración de los centros de menores se reglan las siguientes disposiciones: en todos los lugares donde haya menores detenidos, deberá llevarse un registro completo y fiable de la siguiente información relativa a cada uno de los menores admitidos: *a)* Datos relativos a la identidad del menor; *b)* Las circunstancias del internamiento, así como sus motivos y la autoridad con que se ordenó; *c)* El día y hora del ingreso, el traslado y la liberación; *d)* Detalles de la notificación de cada ingreso, traslado o liberación del menor a los padres o tutores a cuyo cargo estuviese en el momento de ser internado; *e)* Detalles acerca de los problemas de salud física y mental conocidos, incluido el uso indebido de drogas y de alcohol.

En lo que concierne la Educación y formación profesional, se estipula que todo menor en edad de escolaridad obligatoria tendrá derecho a recibir una enseñanza adaptada a sus necesidades y capacidades y destinada a prepararlo para su reinserción en la sociedad. Siempre que sea posible, esta enseñanza deberá impartirse fuera del

establecimiento, en escuelas de la comunidad, y en todo caso, a cargo de maestros competentes, mediante programas integrados en el sistema de instrucción pública, a fin de que, cuando sean puestos en libertad, los menores puedan continuar sus estudios sin dificultad. Al mismo tiempo, la administración de los establecimientos deberá prestar especial atención a la enseñanza de los menores de origen extranjero o con necesidades culturales o étnicas particulares. Los menores analfabetos o que presenten problemas cognitivos o de aprendizaje tendrán derecho a enseñanza especial. Deberá autorizarse y alentarse a los menores que hayan superado la edad de escolaridad obligatoria y que deseen continuar sus estudios a que lo hagan, y deberá hacerse todo lo posible por que tengan acceso a programas de enseñanza adecuados. Los diplomas o certificados de estudios otorgados a los menores durante su detención no deberán indicar en ningún caso que los menores han estado reclusos.

Normativa que regula la Educación en Contextos de Encierro:

A las leyes, normativas y recomendaciones citadas anteriormente vinculadas a la Justicia de Menores, para los fines de este trabajo de tesis, deben agregarse otras vinculadas específicamente a la Educación en establecimientos penales o de detención de niños y adolescentes en conflicto con la ley penal.

Las disposiciones generales de la Ley de Educación Nacional 26.206 se enmarcan en la Constitución Nacional Argentina como así también en los tratados internacionales incorporados en ella para garantizar la educación como derecho a todas las personas. Por lo tanto, en el artículo 55 de dicha Ley se avala el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. Es así como el ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución.

La modalidad de la educación en contextos de privación de la libertad apunta a los

siguientes objetivos: a) Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran. b) Ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad. c) Favorecer el acceso y permanencia en la Educación Superior y un sistema gratuito de educación a distancia. d) Asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad. e) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva. f) Brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes. g) Contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural. Se remarca el derecho al acceso, permanencia y tránsito en todos los niveles y modalidades del sistema educativo de todos los adolescentes que se encuentren privados de libertad en instituciones de régimen cerrado según lo establecido por el artículo 19 de la Ley 26.061. Las formas de implementación de este derecho responderán a criterios de flexibilidad y calidad que aseguren resultados equivalentes a los de la educación común.

La Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires 13.688 en concordancia con la Ley Nacional de Educación 26.206, establece en los artículos 50,51 y 52 el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de las formas adecuadas a las necesidades y particularidades de las personas que se encuentran en instituciones de régimen cerrados sin admitir ningún tipo de limitación ni discriminación alguna. Se entiende que la Dirección General de Cultura y Educación tiene la responsabilidad indelegable de garantizar, organizar e implementar la educación obligatoria y la formación profesional de todas las personas que viven en instituciones de régimen cerrado. Para su cometido, se deberá acordar y coordinar acciones, estrategias y mecanismos con las demás autoridades provinciales y/o nacionales responsables de disponer de espacios físicos y condiciones institucionales adecuadas para su realización. Las formas de implementación de este derecho responderán a criterios de flexibilidad que permitan el desarrollo completo de todos los objetivos de la educación común.

Dentro de la Ley de Ejecución Penal de la Provincia de Buenos Aires 12.256 se dispone

en el capítulo III artículos 31,32 y 33 la Educación dentro del Servicio Penitenciario el cual adoptará las medidas necesarias para mantener, fomentar y mejorar la educación facilitando instalaciones, bibliotecas, salas de lectura y materiales necesarios para la implementación de los planes de educación. La Dirección General de Cultura y Educación coordinará con el Servicio Penitenciario la creación de un legajo educativo para cada interno que deberá contener toda la información de su historial educativo y que acompañará al interno cuando fuere trasladado, de manera de asegurar la continuidad de su proceso educativo. Para la educación no sistemática se coordinarán acciones con otros agentes educativos que cumplan funciones complementarias.

La realidad de la inclusión educativa de los adolescentes en conflicto con la ley penal

Pese a que se han marcado los lineamientos y regulaciones para un trabajo conforme a lo establecido en el sistema penal con los adolescentes, los diferentes discursos políticos, ideologías y prejuicios en la sociedad actual junto con la desobjetivación que viven dentro de los dispositivos de menores, transforman al adolescente en contexto de encierro en un objeto que se señala con rechazo y se lo juzga bajo diversas miradas sociales. En principio, es juzgado por un sistema penal que poco le importa esta víctima del sistema, quien pierde cada vez más su identidad al transitar las distintas instituciones donde se lo mueve como a una pieza de ajedrez cuando se teje su trayectoria penal.

Asimismo, las propuestas y/o programas con flexibilidad en las salidas para su sociabilización e inclusión educativa carecen de estructura organizacional entre ambas instituciones implicadas como consecuencia de la ausencia de un Proyecto en común. Aquí, encontramos otra discrepancia, ya que el sistema escolar pareciera no reconocer como sujeto al adolescente que proviene de instituto de menores. Se ejerce una violencia simbólica al no verse un compromiso e implicación para tal propuesta de inclusión por parte de la institución escolar. Entonces, ¿existe una indiferencia ante este fenómeno educativo?

A todo esto, se pone en consideración que un proyecto social en donde se trabaje el respeto a la diversidad con toda la comunidad va de la mano con un proyecto educativo

donde su puntualice las propuestas para que puedan resignificar su propia vida, donde las oportunidades y los espacios para el diálogo se trabajen junto con las intersubjetividades. Tal como afirma Gagliano (2010, p.35): “Los Derechos de la condición humana no se pierden por estar en contextos de encierro, aunque se cristalizan y mueren si la escuela no los dinamiza en programas de experiencia educativa que conquisten madurez, construyendo voz, carácter y escritura propia”

Los Proyectos Educativos se encuentran orientados hacia el plano de Inclusión y Participación. Estos enunciados parecieran desvanecerse cuando los distintos paradigmas educativos marcan el rumbo en cada institución. Cada actor educativo, trae consigo sus propios intereses, problemáticas e ideologías que llevan al desencuentro y muchas veces a la pérdida del significado en el accionar diario. Se vive la Inclusión y Participación como meras propagandas de una Política Educativa vigente.

Al enfocarnos en el plano educativo, la “estigmatización” arraigada tanto en principios personales como sociales genera un desconcierto entre la visión y misión educativa tornando borroso el concepto de inclusión el cual se vive de una manera confusa, ambigua por lo que empiezan a cuestionarse los “por qué” y “para qué” de ciertas actividades dentro de cada campo de enseñanza. Estos cuestionamientos acarrear la falta de comprensión por quién es ese “otro” y cuál es la función primordial de la escuela. Esto lleva a considerar que a través de una participación activa ese “otro” es el que se incluye dándole voz y significado a sus palabras, dentro de un contexto de diálogo, reciprocidad y respeto mutuo. Es así como se logra el cambio dejando de lado prejuicios y estigmatizaciones, haciendo de la realidad un desafío de acercamiento constante con pos de un cambio sincero dentro de los intereses de una comunidad que resurge de lo vivido y se reinventa día a día.

¿Quiénes son los sujetos de derechos que transitan en la institución?

Los sujetos de derecho considerados son los adolescentes, transitando la escuela como sujetos que están en condiciones de aprehender y asimilar desde su accionar con el otro para poder transformarse, sintiéndose parte del contexto particular en donde vive. Deben tener como objetivo la realización de su propio “Ser”, la consciencia de sus

propios derechos y deberes. Desde el plantel docente, esta premisa debe ser recordada con regularidad para otorgar y preservar sus derechos, dándoles lugar a las situaciones críticas que marquen roles activos con sus pares, en donde reconozcan su propio espacio y su presencia en ese rol como sujeto de entendimiento y participación.

Cuando se menciona al sujeto de derecho, se refiere a que el individuo-*adolescente*- es un portador inherente de ciertos deberes y derechos reconocidos universalmente. Pero ¿entienden ellos que significa ser sujeto de derechos? Con esta pregunta, nos focalizamos en las experiencias que enriquecen la formación y promoción de éstos para su desarrollo integral. En la actualidad, los adolescentes se encuentran atravesados por los cambios políticos, sociales y económicos que afectan su percepción y autorrealización dentro de la sociedad. La institución educativa, al ser parte de esa sociedad y contextos donde está inmersa, juega un papel central para la difusión y cumplimiento de esos derechos, incentivando al trabajo diario que promueva mayor concientización dentro de su equipo de conducción.

Desde esta perspectiva, las prácticas educativas deben llevarnos a un acercamiento sincero en esta consolidación de accionares, necesarios, en los cuales los adolescentes lleguen a proyectarse como sujetos de derechos y nutrir, entonces, una participación, una escucha real de ellos mismos con el docente actuando como un intérprete de la diversidad. El adulto es responsable de construir un puente para llegar al encuentro en donde se le otorgue un espacio valioso al “otro”.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Algunas consideraciones sobre el proceso de Investigación y la constitución del plan de Tesis. Planteamiento de la Hipótesis.

Se entiende por **investigación** la actividad primordial de la Ciencia en su indagación y construcción de la realidad. Es así como la investigación siendo una práctica teórica vincula pensamientos y acción. Las cuestiones de la investigación están relacionadas a intereses y circunstancias socialmente condicionadas. Es decir, son frutos de determinada inserción en lo real y de esta manera encuentra sus razones y objetivos (De Souza Minayo, 2007).

Bajo esta premisa, el presente trabajo de investigación se centra en el análisis del proceso de inclusión de los adolescentes en conflicto con la Ley dentro del contexto educativo del nivel secundario en la localidad de Abasto. Se plantea un análisis desde diferentes visiones frente a este hecho educativo, entre ellas la visión institucional, y también desde las prácticas docentes vinculadas a los distintos actores educacionales. El análisis propuesto surge luego de plantear la problemática de la inclusión de dichos adolescentes teniendo como objetivo describir los distintos aspectos que emergen de las relaciones interpersonales recurriendo a la utilización de conceptos teóricos que permitan explicar los sucesos que transcurren en la dinámica institucional.

Mientras se gestaba el desarrollo del diseño de este proyecto de investigación en el

marco de las asignaturas Metodología de la Investigación Educativa II y Seminario para la elaboración de la tesis de la carrera de la Licenciatura en Gestión Educativa de la Facultad de Ciencias Humanas en la Universidad Del Este, la tesista participó en la comunidad educativa dentro de la secundaria como docente en el ciclo lectivo 2015. Durante esa etapa de trabajo se percibió en dicho contexto el surgimiento de cuestionamientos referidos a la presencia de los menores en conflicto con la ley dentro del establecimiento educativo; tales controversias fueron planteadas por parte de distintos sectores de la comunidad educativa. De manera informal, con la ventaja que implica estar en el terreno siendo parte del plantel docente, se comenzó a tomar registro de las situaciones problemáticas y opiniones en conflicto de los diferentes actores

institucionales en torno al tema de la inclusión de los adolescentes provenientes del instituto de menores. Siendo así, se logró participar en el proceso institucional de visibilización de la problemática y tratamiento de la misma por parte de los diferentes componentes de la comunidad educativa. Se participó en charlas en horario de recreo con colegas sobre el caso expuesto, como así también, se pudieron observar los modos operativos en el momento de resolución o intervención de problemáticas por parte del equipo de conducción.

Como se aclaró anteriormente, al ser la tesista parte del plantel docente de la institución, se percibió durante el periodo de trabajo una "queja" constante como parte de una negatividad extremista que singularizó la dinámica escolar como consecuencia de las características específicas que presenta el caso. El desafío más grande fue lograr tener una mirada más amplia sobre este hecho y poder identificar los factores principales y su interacción. Por todo ello, se pudo localizar dentro de la institución escolar a un informante quien había sido docente de la misma y en ese momento se encontraba como Jefa de Servicio del Instituto de Menores (Pertenece a otra repartición del Estado Provincial). Al contactarse con la misma no hubo problema en facilitar una pequeña charla informal con el fin de mitigar algunas dudas y esclarecer otras dentro del funcionamiento "real" de la articulación de la escuela con el instituto de menores, averiguando sobre la existencia de programas y/o proyectos.

Dentro de la cotidianidad escolar fueron emergiendo problemáticas vinculadas a la falta

de respuestas por parte del equipo directivo ante la articulación que se propone para generar la inclusión de los adolescentes en conflicto con la Ley dentro del campo educativo. Dichas problemáticas pusieron en evidencia **intervenciones obsoletas** las cuales propulsaron el hincapié de las primeras preguntas de investigación. Muchas de ellas condicionaron el rumbo de la indagación siendo significativas a la observación empírica.

Las preguntas realizadas incipientemente en el campo habilitaron el proceso de conocimiento y en consecuencia se diseñó el primer esbozo del proyecto puntualizando las siguientes cuestiones:

1-Se elabora la **Hipótesis** de trabajo que dará sustento a toda la investigación y al planteamiento de los objetivos: *Los Mecanismos de Gestión institucional no promueven ni fortalecen la inclusión de los adolescentes en conflicto con la Ley dentro de la comunidad educativa de la secundaria.*

2- **Formulación del problema:** medición del tópico; delimitar el tema de la “Inclusión Educativa” sin dejar de lado ninguna de sus dimensiones, tratando de tener en consideración los factores que permitan la factibilidad para el abordaje del proyecto de investigación (Tesis) que tendrá como meta marcar una trascendencia dentro de su disciplina y a su vez aportar una nueva visión, con elementos de índole novedosa sobre el tópico.

3- **Delimitación de la Unidad de análisis:** lugar y tiempo determinado. Una escuela secundaria de la Localidad de Abasto, La Plata durante el año 2017. (Cabe mencionar, como se aclaró antes, que el proyecto de investigación de Tesis fue planteado durante el período en que se cursaron las dos asignaturas de la UDE aludidas, en ciclos lectivos anteriores, a saber 2015 y 2016).

Los pasos establecidos dieron lugar a la consideración prioritaria del tema de la **Inclusión** de aquellos adolescentes en conflicto con la ley penal y que asisten a la

Secundaria 38 con el fin de proseguir sus estudios, lo cual posibilita enmarcar el enfoque de la investigación en congruencia con la Ley Nacional de Educación N° 26.206 de 2006 y la Ley de Educación Provincial N° 13.688, las cuales otorgan un Marco Regulatorio a la formulación de Políticas Curriculares del sistema educativo y de sus aspectos “Inclusivos”. Se focaliza el encuadre conceptual dentro de los siguientes puntos dentro del Marco General de Política Curricular.

-La educación es una prioridad provincial y constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social sustentable de la Provincia en la Nación. (Ley de Educación

Provincial 13.688, Artículo 3)

-El Estado, además, como modo de organización jurídica de los ciudadanos/as para la consecución de sus proyectos de vida, es quien **debe garantizar** los derechos de todos los sujetos. Con este objetivo, ante las diversas demandas que circulan socialmente, es quien articula los elementos referidos al bien común que ellas contengan, de manera que sea posible construir una **política pública integral**, en la cual se asume como su principal promotor.

Históricamente, se han registrado prácticas en las que **alumnos/as que transitaban la escuela común** y que presentaban alguna dificultad en su aprendizaje o en su modo de vincularse con los/as docentes y con sus pares, eran “diagnosticados” y “etiquetados” sobre la base de mediciones de la capacidad intelectual o de intuiciones y de prejuicios de quienes tenían la responsabilidad de la enseñanza. Hoy subsisten algunos resabios de aquellas posturas. Diagnósticos de este tipo se basan, en muchos casos, en la representación de las características de índole socio-económica o cultural como definitorias de las posibilidades de aprendizaje, responsabilizando al alumno/a y su familia de las dificultades que aparecen en el proceso de enseñanza y en el de

aprendizaje. En estos casos, se definen como problemas de aprendizaje cuestiones que podrían comprenderse como desafíos para la enseñanza.

Cabe señalar que el reconocimiento de la diversidad de los sujetos y la necesidad de establecer una propuesta educativa que apuesta a la igualdad sitúa al diseño curricular en una tensión: “tensión entre la obligación, como generación adulta, de elegir la herencia cultural que será obligatoria a través de la escuela, y el reconocimiento de la diversidad de grupos culturales a los cuales realiza el legado. Esta tensión puede expresarse como una tirantez entre la **igualdad** de acceso al patrimonio cultural de la humanidad y el respeto a la **heterogeneidad** de sujetos y grupos sociales y culturales.

Teniendo en cuenta el tema a desarrollar se fueron identificando las distintas problemáticas en el contexto estudiado a través de las categorías teóricas: **inclusión-exclusión** como concepto global para puntualizar en los siguientes conceptos: socialización y desigualdad. En esta fase del proyecto se trabajó en la indagación de autores que abordan la perspectiva teórica a ahondar. Paralelamente se inició el trabajo de reconocimiento del “estado de avance temático” cuyo propósito fue el análisis de todo aquello que estaba escrito acerca del tema y de este modo conocer tendencias y hallazgos, los cuales sirvieron para volver a establecer distintos cuestionamientos y ejes de abordaje de la problemática considerada. Este registro esclareció las dimensiones en la unidad de análisis las cuales son, en primera instancia, el equipo de conducción como responsable institucional, y en segunda, docentes y alumnos, distinguiendo de esta manera el grado de participación de los actores involucrados.

Una vez orientado el problema de Investigación se realizó el recorte de la realidad a estudiar y sus implicaciones micro y macro sociales bajo una perspectiva del paradigma constructivista enfocada en la metodología cualitativa, explicando el fenómeno con foco en la acción social. De esta manera, se establecieron el objetivo general, los específicos y la justificación para demostrar la factibilidad de estos en el proceso de investigación. Se continuo con las siguientes fases del diseño seleccionando las estrategias, método y técnicas dentro del proyecto de investigación.

Al concluir el primer parte estructural del proyecto de investigación el cual se centró en

la composición del ante-proyecto de la tesis, sobrevino el cese de la tesista como docente en la institución escolar a principios del año 2016. Previo al cese se estableció una conversación con el equipo directivo con el fin de obtener el permiso para realizar una futura investigación dentro de la comunidad educativa durante el ciclo Lectivo 2017, cuya temática de abordaje estaba vinculada a la inclusión en la institución escolar de aquellos adolescentes en conflicto con la ley que provenían del instituto de menores localizado en cercanías de la escuela.

Precisamente, antes de la vuelta al campo institucional (en el ciclo lectivo 2017), se restableció, en primer lugar, la comunicación con el equipo de gestión escolar al cual se solicitó específicamente una autorización para ingresar como tesista/investigadora avalada por la Universidad del Este; y en segundo lugar, se presentó ante las autoridades educativas el proyecto de abordaje temático en el cual se especificaban los objetivos y procedimientos que se iban a emplear durante el trabajo de campo.

El enfoque metodológico

En la presente investigación se trabajó con orientación en el paradigma de la metodología cualitativa. Se ubicó a los adolescentes en conflicto con la Ley que concurren a la secundaria de Abasto dentro de la estrategia de investigación de estudio de caso. El tipo de diseño es interactivo flexible. Este tipo de diseño nos dio la posibilidad de captar durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, como así también la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos y la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos de forma original durante el proceso de investigación.

Bajo esta metodología los datos obtenidos en este diseño flexible son de tipo descriptivo, siendo éstos las palabras de los entrevistados -habladas o escritas-, y la conducta observable. En el análisis se intenta captar reflexivamente el significado de la acción atendiendo a la perspectiva del sujeto o grupo estudiado, la información surge de la actitud naturalista del investigador al realizar el trabajo de campo, ya que interacciona

con las personas en su propio ambiente y habla su lenguaje utilizando una multiplicidad de técnicas para registrar datos. Es así como se abordan de forma holística las situaciones sociales complejas, siendo este procedimiento indicado para analizar sus proceso y trayectorias (Mendizábal,2006).

Asimismo, en este diseño interactivo existe una articulación lógica de los cinco componentes principales de una propuesta de investigación, ejemplificado a través del Modelo Interactivo de Maxwell,1995 (citado por Vasilachis, 2006). Los cinco componentes del diseño son: ***propósitos- preguntas de investigación-métodos-contexto conceptual -validez.***

De esta forma, la investigación cualitativa emplea métodos de análisis y de explicaciones flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos. Se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes. Esta manera de investigar es considerada como una manera de pensar más que como colección de estrategias técnicas. Los métodos cualitativos constituyen un modo particular de acercamiento a la indagación: una forma de ver y una manera de conceptualizar, una cosmovisión unida a una particular perspectiva teórica para comunicar e interpretar la realidad. La investigación cualitativa permite tanto comprender, como hacer el caso individual significativo en el contexto de la teoría, y reconocer similares características en otros casos.

Para Strauss y Corbin (citados por Vasilachis, 2006) los tres componentes más importantes de la investigación cualitativa son: los datos, cuyas fuentes más comunes son la entrevista y la observación; los diferentes procedimientos analíticos e interpretativos de esos datos para arribar a resultados o teorías; y los informes escritos o verbales. Esos datos deben guardar relación con la pregunta de investigación. Deben ser ricos y enfatizar la experiencia de las personas y el significado que le otorgan en sus vidas a sucesos, procesos y a estructuras.

De acuerdo con lo expuesto y mencionado previamente, para poder hacer un análisis dentro del sistema educativo, la investigación debe tener en cuenta el rol histórico de la educación en la sociedad, los planes de estudio y el desarrollo regional. Como así

también, considerar el contexto sociocultural, económico y político. Con un enfoque estructural-funcionalista se estudiará la eficiencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje vistos como prácticas de sociabilización (De Shutter, 1983).

Los métodos tradicionales que propone Hayman (citado por De Shutter, 1983) para ser utilizados en la investigación educativa son:

- El método histórico: pone énfasis en la importancia de comprender el pasado para entender el proceso de educación en el presente. De esta manera, se comprenderá mejor hacia donde nos dirigimos en un futuro educativo.
- El método descriptivo: se basa en analizar datos para descubrir relaciones entre las distintas variables.
- El método experimental: consta de dos elementos: manipulación y descripción. Se busca la reacción de un grupo de investigación específico y se determinan los efectos.

Es entonces como el objetivo de la investigación educativa es abordar problemas que se presentan en el ámbito educativo vinculándolos con la realidad social en que se encuentran insertos, focalizándose en los tópicos problemáticos que generan situaciones de desigualdad y conflictos originados dentro del sistema educativo; con intención de planear posibles estrategias que se conviertan en alternativas regionales de acción para modificar dichas realidades.

Rinaudo (2007) ha delimitado los siguientes principios que orientan la investigación educativa:

- Plantear preguntas significativas;
- Enmarcar la investigación en cuerpo teóricos relevantes;
- Seleccionar métodos que permitan el estudio apropiado de la cuestión;
- Proporcionar razonamientos rigurosos en la exposición, integración y análisis de los resultados;

-Replicar los estudios y generalizar los resultados;

-Permitir el examen y la crítica de otros profesionales.

Etapas de la Investigación:

Las actividades realizadas durante el proceso de investigación se dividen en dos modalidades de trabajo, a saber: trabajo de laboratorio y trabajo de campo.

-Trabajo de laboratorio: esta etapa está relacionada a los procedimientos de organización, procesamiento y análisis de la información. La misma puede dividirse en varias sub-etapas:

a-1: búsqueda/consulta de material bibliográfico y documental sobre la temática considerada (Inclusión educativa, gestión de instituciones, leyes vinculadas a la educación de adolescentes en conflicto con la ley penal, normativa internacional y nacional sobre el derecho a la educación). El objetivo de esta etapa es coleccionar aquella información vinculada a la temática en distintos tipos de fuentes (libros, artículos, ensayos, etc), con el fin de conocer antecedentes y asimilar contenidos teóricos que posteriormente se aplicarán en el campo y en el análisis de las entrevistas.

a-2: desgrabación de entrevistas, elaboración de las descripciones de observación y posterior análisis, éste último constituirá el corpus específico de la información para el trabajo, dándole la característica de singularidad propia de la delimitación de la Unidad de Análisis.

a-3: elaboración del informe/tesis, redactado conforme a los lineamientos generales dados por el reglamento de la UDE, y en el cual se detalla el trabajo de investigación general realizado por la tesista, con la especificidad del caso a modo de aporte teórico.

-Trabajo de campo: Como se expresó anteriormente, la entrada al campo tuvo lugar en ocasión de comenzar a trabajar como docente en el escenario considerado, una

entrada que puede considerarse como informal a los fines del presente trabajo de investigación. Luego, con el plan de tesis elaborado y los correspondientes permisos y acreditaciones de la UDE, se produce el ingreso formal durante el ciclo 2017 ya en calidad de tesista/investigadora. El campo fue visitado en varias oportunidades, conforme se lograba obtener información. Aquí podemos mencionar la realización de las siguientes actividades:

b-1: Una de las primeras actividades llevadas a cabo en el campo, fue identificar a los informantes clave, que, para este trabajo, uno de ellos fue la mencionada Jefa de Servicio del Instituto de Menores. Otro informante clave fue la Inspectora del Servicio Educativo.

b-2: Realización de observaciones tanto de clases, como de la dinámica del establecimiento educativo.

b-3: Realización de entrevistas con variado nivel de profundidad a los distintos actores del escenario considerado. En general, las entrevistas se organizaron desde lo no estructurado hacia lo estructurado, conforme si iba logrando obtener información relevante.

Cabe destacar que tanto el trabajo de laboratorio como el trabajo de campo no fueron lineales, esto es, se volvió al campo todas las veces que fue necesario, y se retornó al laboratorio cada vez que se requería la elaboración de ciertos conceptos y análisis. En general puede decirse que el procedimiento de investigación tuvo una estructura de crecimiento espiralado en donde, cada etapa lograda implicaba un incremento de la información antecedente. Esto está muy en concordancia con los planteamientos de Paulo Freire respecto de la relación Teoría/Praxis, ambas indisociables. El pensamiento pedagógico de Paulo Freire traspasa los límites comunes de la educación formal obligatoria impulsando un nuevo método que cambia la mirada sobre la educación y la ubica como práctica liberadora.

En un pensar dialéctico, acción y mundo, mundo y acción, se encuentran en una íntima relación de solidaridad. Aún más, la acción sólo es humana cuando, más que un mero hacer, es un

quehacer, vale decir, cuando no se dicotomiza de la reflexión. (Freire, 1970, p.51)

Técnicas implementadas durante la investigación

Durante el proceso de selección de técnicas se tuvo en cuenta el material relevante recolectado en la experiencia laboral dentro del campo y de esta forma se continuó con la elección de éstas. En conformidad con lo expuesto se trabajó con la observación participante como técnica para la construcción de los datos a través de registro de notas tomadas durante las mismas. En algunas ocasiones el registro tuvo que ser redactado *a posteriori* de la observación con la particularidad de realizar un análisis de lo observado mientras se redactaba. Para las entrevistas se acordaron criterios a seguir y estructuras para comenzar a realizarlas. Se consideraron las entrevistas de carácter estructuradas o semi-estructuradas, la información interpretada, la relación asimétrica entre el entrevistador y el entrevistado, entrevistas individuales y/o grupales. Luego en la elaboración se presentó un protocolo que consistía en un guion con esquemas de preguntas que iban desde las más generales a las más específicas. El guion incluía las preguntas de apertura, preguntas grand-tour; finalizando con las preguntas que puntualizaban y profundizaban en el tópico a indagar.

Luego de haber realizado el anteproyecto de investigación y obtener la autorización pertinente para llevarlo adelante, el ingreso al campo fue planificado para concordar horarios con las autoridades escolares. Sin embargo, en varias ocasiones en que se visitó la institución no fue posible encontrar al Directivo a cargo del turno debido a sus diversas obligaciones. Es así como en el ingreso a la escuela sólo pudo encontrarse a la secretaria a cargo de la institución escolar. Luego que ella recibiera a la tesista/investigadora, la acompañó hasta la sala de preceptores donde esta última fue presentada a las preceptoras a cargo de los cursos del ciclo básico a observar. El ciclo básico se corresponde al 1°, 2° y 3° año de la secundaria básica. Justamente en ese nivel se encuentran los adolescentes del instituto de menores. Una vez que la tesista fuera presentada con cada preceptora fue guiada hasta los salones donde iban a dar inicio las observaciones. Antes de las mismas, la tesista se presentaba con cada profesor a cargo del curso y les explicaba su intención de percibir la dinámica grupal en base a la investigación autorizada. En rasgos generales no se encontró ningún impedimento por

parte del plantel docente para llevar adelante las observaciones. No obstante, en algunas ocasiones se pudo apreciar durante el desarrollo de las clases cierto condicionamiento en la interacción por parte del docente hacia los adolescentes en conflicto con la ley debido a la presencia de la tesista. Durante la observación se tuvieron en cuenta aspectos tales como las relaciones de los distintos actores escolares (docente-alumno /alumno-alumno /docente-equipo directivo) dentro y fuera del aula, rutinas predominantes en la escuela y relaciones macro institucionales (Secundaria-Instituto de Menores). Para el análisis de documentos oficiales se consideró a la Normativa mencionada anteriormente: Ley de Educación Nacional N° 26.206, Ley de Educación Provincial N° 13.688, Marco referencial de Política Curricular, el Plan Educativo Jurisdiccional 2013, el Proyecto Institucional y actas de distintas índoles realizadas tanto por los docentes y el Equipo Directivo como por el E.O.E (equipo de orientación escolar).

De esta manera, luego de realizar las observaciones, se pudieron concretar las entrevistas con los distintos actores institucionales. Algunas de ellas tuvieron lugar durante la hora del recreo en el salón de la biblioteca escolar puesto que se encontraba alejado y no llegaba el bullicio de los alumnos en el patio. Las entrevistas se produjeron de manera individual y/o grupal y su modalidad se dio en función a los objetivos que se necesitaron en cada encuentro en concordancia con el objetivo general de la investigación. Habiendo escuchado a algunos docentes, la intención de la tesista se enfocó en conseguir la entrevista con el director del instituto de menores. En primer lugar, se procuró el contacto con la nueva Jefa de Servicios encargada del ingreso de los adolescentes dentro de la secundaria. Su trato fue muy servicial y accedió a una entrevista dentro de la institución escolar. Al finalizar y teniendo a dicha persona como nexo, se programó una visita al instituto de menores con la aprobación del director, a quién se le haría una entrevista. Ya en situación de realizar dicha entrevista, se percibe por parte del entrevistado un comienzo con una actitud algo hostil, aunque luego y durante el transcurso de la misma, cambia terminando con una actitud más amigable.

La entrevista con la directora de la secundaria se dio en conjunto con la Inspectora encargada de supervisar la institución educativa. Luego de algunos meses de tratar de coincidir coordinando los horarios, se logró realizar en conformidad con los objetivos

planteados por la tesista, logrando acceder a la perspectiva y postura de la Inspectora ante lo que trasciende en el contexto escolar. Para tener una mirada por parte de los alumnos se entrevistó a miembros del centro de estudiantes quienes han tenido la experiencia de compartir parte de su trayectoria con los adolescentes del instituto de menores y al mismo tiempo se dialoga con los alumnos provenientes del mismo para interiorizar con su propia visión.

TRABAJO DE CAMPO

Características del Barrio, la Escuela y el Instituto de Menores

La institución educativa, escuela secundaria, se encuentra ubicada en la localidad de Abasto, en las afueras de la Ciudad de La Plata, aproximadamente a tres cuadras de la zona céntrica de dicha localidad. Su oferta educativa es dirigida hacia los tres turnos en los cuales funciona la escuela: mañana, tarde y vespertino/ adultos.

La población de Abasto presenta una diversidad cultural compuesta por la comunidad local y numerosas familias extranjeras provenientes en su mayoría de países limítrofes como Bolivia y Paraguay. Conforme a este escenario, la situación socio-económica de las familias que habitan la localidad Abastense se basa principalmente en el trabajo de quinta (trabajo de huerta y cultivo de flores). Este tipo de trabajo genera un movimiento migratorio en las familias como consecuencia de la oferta laboral que existe entre las localidades vecinas produciéndose así el "trabajo golondrina" en el cual se trasladan según las necesidades económicas por distintas localidades; de Colonia Urquiza a Abasto; de Abasto (pueblo) a los alrededores: Romero-Olmos-Etcheverry.

Ubicada en una esquina, la secundaria se mezcla con las viviendas, en su gran mayoría, precarias de la zona, siendo conformada por una matrícula de alumnos provenientes de la comunidad local que comparten características que dan lugar a la idiosincrasia e

identidad de la escuela. El ingreso a la institución escolar se hace través de la intersección de dos esquinas, cruzando un pequeño portón de rejas se encuentra una puerta de madera que permite el paso dentro de la misma. En cuanto se ingresa se puede ver en el hall central la portería y a unos pocos metros una estructura formada por paneles fijos de vidrio en el cual se ubican todos los preceptores de los cursos correspondientes; sería entonces como una oficina de preceptores la cual se transforma en sala de profesores durante los recreos, ya que, la función de los preceptores en el recreo es cuidar distintos puntos para evitar contratiempos entre alumnos y la sala de vidrio queda vacía para los docentes. Desde allí, se puede alcanzar a visualizar los salones ubicados en el área del hall. Los mismos están distribuidos en forma de “L”. Por dentro, algunos de los salones son extensos y otros medianos, con techos altos característicos de construcciones antiguas, paredes con grafitis, puertas con mitad paneles fijos de vidrios y madera y con varias ventanas enrejadas que dan a una de las calles más transitadas del barrio.

El Instituto de Menores que tiene conexión con la secundaria es un centro de contención de menores de 16 años no punibles, con un régimen de semi-libertad. Se encuentra ubicado en un predio llamado Villa Nueva Esperanza, en Abasto, en las afueras de La Plata, donde hay otros tres institutos con régimen abierto y semi-abierto: el Instituto Carlos Pellegrini (régimen abierto), el Centro de Producción y Orientación Agropecuaria (COPA) y el Instituto Francisco Legarra. Los Institutos de privación de la libertad como los centros de recepción, de abrigo y asistenciales son dispositivos que rigen bajo la Ley 13.298 – Ley de Promoción y Protección de los Derechos del Niño/a y Adolescentes de la Provincia de Buenos Aires- que entró en vigencia en diciembre de 2007.

En el acceso al Instituto de Menores se observa en la recepción antes de pasar el portón principal un auto con dos hombres, los cuales no poseen uniformes en tanto su función sería cuidar la entrada y salida de los adolescentes que transcurren a la secundaria 38 que a través de este régimen de contención semi-abierto pueden hacerlo de manera autónoma. El lugar no es muy grande, tiene un único patio central donde los chicos puede estar sentados tomando un poco de aire fresco si es que el día amerita estar al aire libre. La disposición del lugar es sencilla, cruzando el patio se encuentra la entrada

principal y a unos pocos metros la oficina del Director, desde allí se divide para ambos lados en dos brazos configurando forma de "U" que envuelven el patio principal. Generalmente hay entre 15 y 20 chicos alojados en el instituto. Las causas principales de la internación suelen ser: robo con arma, robo agravado, tentativa de homicidio, homicidio en tentativa de robo, homicidio agravado y en pocos casos abuso sexual.

Al comprender la institución escolar como una fracción de la estructura social la delimitamos dentro de una realidad contextualizada que se analiza desde el foco de lo preciso, real y particular. Es así como la secundaria situada en la localidad de Abasto está atravesada por una estructura conflictiva en conexión con aquellas fallas y/o faltas que se perciben en la sociedad actual. Dentro de la complejidad situada, la secundaria 38 se forja ante las necesidades sociales implantadas en el contexto socio-educativo tratando de dar respuestas configurando de manera integral las metas y propósitos a modo de proyecto dando sentido y significado a la función institucional.

Para establecer una mirada en el nivel micro se establece la definición que ofrecen las autoras Harf & Azzerboni (2008) quienes exponen los diversos grados de autonomía (nivel macro-nivel micro) requeridos para el funcionamiento dentro de las instituciones escolares:

“Desde una mirada focalizada y puntual, es decir, desde el nivel micro, la autonomía debe ser sostenida por cada institución con decisiones responsables y razonabilidad de lo propuesto” (p. 12).

Desde esta perspectiva se establece una identidad institucional conformada por los adolescentes provenientes del mismo barrio, argentinos y extranjeros, y los adolescentes procedentes del instituto de menores. La propuesta educativa está destinada hacia los tres turnos que funcionan en la escuela secundaria: turno mañana, turno tarde y turno vespertino.

El ambiente del turno mañana sugiere un tránsito escolar más organizado y calmado dado que dentro de lo institucionalizado se observa que los alumnos re-cursantes y con problemas de conducta muy serios son cambiados de turno, es decir, vuelven a recursar,

pero en el turno tarde. Otras de las razones encontradas es la diferencia en la cantidad de preceptores a cargo de cursos que superan en su mayoría a los preceptores del turno tarde. Se recuerda que los mismos están destinados no sólo a las tareas administrativas y al cuidado de sectores en el mapa institucional, sino que además son el primer nexo con quien los alumnos, docentes y padres pueden establecer el diálogo en situaciones de conflicto dentro de sus distintos niveles de relevancia. Como así también son los responsables de dar cuenta al equipo directivo sobre las irregularidades dentro de la dinámica áulica con sus distintas actas realizadas.

Las problemáticas encontradas en el entorno escolar se centran en: repitencia, ausentismo, adicciones y embarazo precoz entre otras. Desde el equipo de conducción se trabaja en conjunto con el equipo de orientación escolar (E.O.E) para dar respuestas a las necesidades de acompañamiento y de intervención en problemas vinculados a conducta que presentan casos en donde es imprescindible abordarlos de manera interdisciplinaria para una posible mejora colectiva. En el aspecto de construcción del diálogo se percibe una comunicación entre docente-equipo de conducción y E.O.E carente de espacios de reflexión dentro de la cotidianidad. Los docentes utilizan el recurso de las actas ante hechos que merecen mayor atención para dejar por escrito en pos de prontas respuestas lo que transcurre dentro de cada nivel áulico. Sin embargo, al presentarse tantas dificultades se torna casi irrealizable abarcar en tiempo y forma cada necesidad puntualizada en los escritos. Es así como el tan recurrido uso de “las actas” se transforma en un recurso obsoleto no sólo ante los docentes sino también ante los alumnos dejando al plantel profesional con una sensación de desamparo ante las complejidades que los exceden.

Es importante volver a recordar que dentro de la estructura institucional se encuentra el programa de articulación con el instituto de menores para la inclusión de los adolescentes en conflicto con la ley con la intención de una real adaptación e integración escolar. Este movimiento interinstitucional está orientado hacia un trabajo consensuado por ambas instituciones teniendo en cuenta sus recursos y limitaciones ante la puesta en acción. No obstante, una observación sistemática del suceso institucional permite dar cuenta de hechos que provocan desintegración en el contexto escolar. Esto se debe a la ausencia de un proyecto en conjunto destinado, en primer

lugar, a introducir pequeños cambios en lo inmediato para favorecer el desarrollo y la generación de resultados. En segundo lugar, no se planteó desde el equipo un cambio de actitudes y un compromiso mayor en toda la organización incluyendo a los distintos actores involucrados. No se debe dejar de advertir que un suceso escolar que requiere una atención especial es siempre una oportunidad de crecimiento mediante la configuración de nuevas lógicas en sus distintas etapas de transición. Por otra parte, se advierte que tanto la cultura como los modelos de gestión no son inalterables permitiendo acomodarse en conformidad a la mutabilidad constante e instalada en el interior de la institución, su contexto próximo y la estructura social.

Es entonces como este acontecimiento provoca conflictos los cuales no son resueltos y quedan en estado latente sugiriendo posibles enfrentamientos (discusiones por malentendidos) entre el grupo de trabajo. Las relaciones se tornan más tensas dadas las distintas negligencias y entredichos creando una labor docente bajo presión ante lo inesperado como consecuencia de la poca aceptación de la diversidad frente a nuevas situaciones en el ambiente de trabajo. Las respuestas generadas por el equipo directivo carecen de autoridad y decisión generando una pérdida de equilibrio en la cultura escolar. Esta pérdida de equilibrio es una oportunidad para entender la importancia de la motivación interna que se ha perdido dentro de sus integrantes y desde allí ejercer un liderazgo situacional y creativo con una mente abierta para confrontar las críticas y/o iniciativas-propuestas de mejoras dando la importancia a la participación. La función formal de la conducción institucional debe garantizar un aumento en la integración y aceptación de los hechos transformando los errores en aprendizaje.

Experiencias y miradas en el campo: análisis de las entrevistas realizadas con los actores

“La criminalización en la infancia y la juventud es un tipo de discurso que a la escuela le toca enfrentar, confrontar, resistir” (Kaplan,2006,p.24).

El recorrido en el campo a través de las distintas entrevistas y observaciones con los actores permitió abordar y profundizar sobre los puntos más relevantes que atraviesa la

propuesta educativa de inclusión. Es evidente que, cada implicación personal remonta sobre ejes fundacionales y sobre una ideología, la cual, está latente en cada palabra, en cada creencia, asumiendo responsabilidades enmarcadas dentro de prescripciones oficiales. En efecto, la enseñanza toma lo normativo como una guía acentuando en las cuestiones cotidianas del accionar educativo; requiere, entonces, organizar esas prácticas de acuerdo con el contexto específico ofreciendo distintas posturas sobre dicha realidad que merece ser cuestionada en vista de nuevos resultados.

Bajo la línea normativa, la inspectora nos da la visión desde la educación como un derecho, pero a su vez siendo consciente de la falta de trabajo en equipo, no solo de manera interinstitucional, sino también entre los distintos organismos involucrados. Como autoridad competente afirma que existen "vacíos" desde el instituto de menores cuando se quiere ingresar al adolescente en conflicto con la ley ante lo cual considera que se le exigen demasiadas cosas a la escuela sin tener en cuenta las limitaciones que esta presenta. Por otro lado, desde el equipo de conducción escolar se demanda documentación específica tales como legajos únicos imprescindibles para cualquier ingreso estudiantil encontrando incumplimientos en el aporte necesario para gestionar los ingresos como alumnos regulares. De igual manera, manifiestan un descontento al no poder organizar de manera eficaz con el instituto de menores todo lo administrativo pertinente ante la complejidad del caso.

En lo que concierne a la gestión escolar, la Directora fundamenta su accionar en concordancia a lo que la Inspectora aseveró acerca de la complejidad del suceso dentro de la secundaria. Su postura refleja una ausencia de gestión frente a un hecho social que provoca una tensión interna y que carece de observación directa en los espacios donde transcurren las prácticas pedagógicas. A su vez, la autoridad competente no plantea una estructura que delimite los principios normativos mediante los cuales se comprenda sobre aquello que la institución debe entender como un deber y como un compromiso grupal.

Por consiguiente, dentro del equipo de conducción escolar existe un sentido intrascendente ante esta propuesta de "inclusión" sin la existencia de criterios de acción entablados por ambas instituciones delegando la responsabilidad total al Estado puesto

que es el organismo que dispone que ellos -los adolescentes del instituto de menores- deban estar ahí (en la escuela) sin evaluar si existe realmente algún beneficio que ayude a su futura inclusión en la sociedad. Desde esta postura, el equipo de conducción escolar sugiere que los organismos implicados -Dirección General de Cultura y Educación y Dirección Provincial de Institutos Penales- deben generar la propuesta de trabajo y también supervisar por diferentes vías el accionar tanto del instituto como de la secundaria. En suma, la falta de coordinación y herramientas para un accionar plausible que sea supervisado en ambos organismos involucrados se ve reflejada en esa desmotivación no solo por parte de los adolescentes sino también por toda la comunidad educativa. Se concluye con la propuesta mencionada por parte de la gestión escolar de un trabajo conceptual con contención de un equipo especial asignado por el Estado para que esta realidad cambie algún día. Por consiguiente, ambas autoridades escolares - Inspectoría y Directora- asumen que la escuela sin ayuda de organismos competentes no puede cambiar la visión de la sociedad frente a este fenómeno y la estigmatización que acarrearán estos adolescentes en su trayecto de vida.

En cuanto al posicionamiento del Director del instituto de menores frente a las exigencias en el plano normativo dentro del sistema escolar, se percibe una actitud un tanto altiva y hostil expresando su descontento con el accionar de la gestión educativa cuando se trata de hacer el ingreso de los adolescentes del instituto en la secundaria. Es entonces, como manifiesta una poca colaboración desde la escuela secundaria como así también señala las exigencias y la falta de empatía sabiendo que él es el único que está a cargo de todo lo administrativo y problemas cotidianos que surgen día a día dentro de la convivencia en el lugar (Instituto de Menores). Al mismo tiempo pronunció su descontento ante las distintas problemáticas que se generan en la secundaria con los adolescentes provenientes del instituto de menores. Frente a lo expuesto decide tomar una postura más bien sutil minimizando las acusaciones por parte de la comunidad educativa y en consecuencia cuando la queja es persistente opta por no mandar a los adolescentes por unos días para no generar conflictos entre Docentes-Directivos. Considera como factor de conflicto a la falta de compromiso y poca voluntad de aceptación por parte del contexto educativo de la secundaria generando una constante acusación por parte de toda la comunidad educativa con el fin

de que se retire a los chicos del instituto de menores de la escuela.

Resulta interesante remarcar que ambas instituciones pretenden una comprensión desde un sentido común el cual no podrán consensuar sin una comunicación convincente para el desarrollo de pautas y objetivos compartidos que faciliten el recorrido burocrático. En relación al diseño de un proyecto interinstitucional o institucional no se repara la posibilidad como consecuencia de la escasa y/o falta de comunicación que establecen entre ambos establecimientos generada por discrepancias entre lo que exige la parte legal instituyendo a la educación como derecho, sin embargo, ese derecho se ve inaccesible cuando por parte del sector educativo se exige el "papeleo" de oficina siendo este último una instancia excluyente para los adolescentes del instituto de menores.

Por esta razón, se considera indispensable un trabajo mutuo con el propósito de conquistar canales de comunicación fehacientes y propuestas ante la cantidad de falencias que solamente les juega en contra a los chicos quienes están de un lugar a otro sin poder integrarse ni sentirse parte de la comunidad educativa. El desafío más grande en la articulación que se propone es descubrir un punto de discusión manifestando ideas con el fin de crear nuevas propuestas examinando las disponibilidades que ambas instituciones presentan. Por ello, se debe intensificar el rol de la escuela el cual es fundamental para esta transición escolar que les toca vivir a los adolescentes del instituto de menores. A propósito, el concepto de inclusión se aborda bajo un proceder tergiversado liderado por creencias lógicas que tratan de imponerse sobre otros razonamientos que aclaman ser escuchados.

La referente que trabaja con los adolescentes del instituto de menores es la jefa de servicio quien procura la incorporación de los mismos al sistema educativo formal del nivel secundario. Muchos de los chicos que ingresan al instituto de menores no están alfabetizados siendo uno de los factores negativos para la continuidad académica en el proceso de inclusión. Ante esta problemática el instituto les brinda la enseñanza primaria con maestros que concurren a la institución conformando un Liceo para adultos. Además, ayudan a los chicos con contenidos que necesitan reforzar. Asimismo, la jefa de servicio explica la dificultad que evoca no tener la información personal de cada uno de los chicos: constancia de estudios, documentos, a lo cual ella misma

empieza un recorrido con la data que va recolectando a través de familiares o de los mismos adolescentes. De esta manera, se llega a tener una noción del nivel de escolarización con el cual llega cada uno para poder iniciar la entrada a la secundaria. Sin embargo, este recorrido lleva meses y es precisamente lo que el sistema educativo de la secundaria no comprende cuando procura tener toda la documentación pertinente de cada ingresante, manifestando que todos los alumnos son tratados con el mismo rigor administrativo. Esta postura por parte de la escuela secundaria lejos de aportar soluciones construye muros implacables dividiendo aún más a los sujetos que pertenecen dentro y a los que deben estar fuera del sistema educativo.

En este punto, se puede dar cuenta de los límites sociales excluyentes que emergen de las categorías sociales tales como las de alumno, trabajador y delincuente. Dichas fronteras se tornan borrosas dando lugar a una coexistencia en un mismo sujeto social. Esto pone en manifiesto la complejidad en los trayectos escolares. Es entonces, como la figura del alumno neutro y puro es difícil de sostener como representación en la actualidad (Kaplan, 2006).

Frente a la existente condición ambigua que atraviesa el sujeto educativo en los tiempos modernos el propósito principal es garantizar su continuidad escolar luego de la salida del instituto de menores. Es así como la jefa de servicio es la encargada de ubicar vacantes en otras escuelas. Bajo su perspectiva puede afirmar que muchos de los adolescentes entran al nivel secundario acarreando desilusiones provenientes del plano social que afecta el nivel educativo. No obstante, en un porcentaje menor la motivación por seguir aprendiendo está presente en casos donde se observó una aceptación grupal (nivel áulico) de dichos adolescentes con la asistencia regular a la escuela secundaria como así también mediante los distintos talleres dictados en el instituto. Kessler (citado en Kaplan, 2006) pone de relieve las discontinuidades existentes en las trayectorias escolares de los alumnos que delinquen. El autor explica que estos alumnos manifiestan trayectos en donde predominan formas de alternancia entre actividades educativas, criminales y laborales, vinculadas en la mayoría de los casos al sector informal.

Pese a los esfuerzos por asegurar una articulación fehaciente se entiende que el mero hecho de una "ubicación" temporal en un banco dentro de cuatro paredes no implica que se haya logrado una inclusión. Se ve al sujeto (adolescente en conflicto con la ley) como un "paquete" sin rumbo y que en ocasiones estorba al ser considerado como la antítesis de la concepción original del alumno que subyace en los principios trascendentales de la sociedad. Kaplan (2006) afirma: "El ser alumno, la condición estudiantil, es una categoría peculiar que se va transformando históricamente conforme se transforman las sociedades" (p.27).

En esta trama adversa se desarrollaron opiniones perjudiciales entre los integrantes de la comunidad educativa fundadas en la frustración y la incapacidad de entender los contratiempos que crecen de manera exponencial dentro del núcleo escolar. Esto indica la falta de interés por parte de la mayoría de los docentes que toman esta experiencia con rechazo y negación aludiendo a su formación profesional, a la poca capacidad de enfrentar problemáticas debido a la falta de información, de asesoramiento y acompañamiento desde la gestión escolar quien no puede dar respuestas concretas a los interrogantes comunes que se plantean con el fin de orientar lo que está puesto en marcha sin un camino determinado. Es necesario reforzar la condición profesional del rol docente promoviendo el interés personal ante los nuevos desafíos educativos del contexto. No obstante, a través de las distintas entrevistas realizadas en el campo se pudo interiorizar con la información que revela la emancipación de docentes que han pedido movimiento a otras instituciones escolares producto de no poder lidiar con esta realidad. Resulta oportuno recalcar la visión de un gran porcentaje de profesores que viven esta experiencia como algo externo a la sociedad, esto se refiere a que muchos de ellos optan por una postura de desentendimiento dentro del aula otorgando importancia a los alumnos que "valen la pena educar", los que ellos manifiestan que no van a hacerlos perder su tiempo como "esos adolescentes de instituto" que solo van, según su opinión, a perder el tiempo. En muchos casos, los docentes culpan a esta "anormalidad" que trasciende puertas adentro como responsable ante la pérdida del personal docente que elige irse antes de seguir enfrentando tantas irregularidades escolares que consideran no han sido formados para tratar con "alumnos criminales". No es casual, entonces, encontrar este tipo de relatos ante a falta de organización y propósitos que den

tranquilidad y seguridad en cada paso a seguir con objetivos alcanzables. Se entiende que algunos docentes han experimentados momentos de violencia y amenazas en el ámbito áulico y sin poner de manifiesto quien obra bien o cual es la conducta que desencadeno tal agresión, se puntualiza en la gestión quien debe prever ciertos desentendidos brindando recursos que faciliten la interacción. Aún así, se debe acentuar el trabajo por parte de los preceptores quienes comparten más tiempo con los adolescentes en situaciones cotidianas: en el ingreso y egreso de los alumnos del instituto sirviendo de referentes dentro del ámbito escolar frente cualquier incertidumbre que aparezca por parte de los docentes. Los preceptores a cargo de los cursos donde ingresan los menores del instituto manifiestan no prejuizar, en muchos casos prefieren no saber las razones del internamiento de los chicos, para ellos son alumnos igual que los demás y así los ven, aunque saben que algunos profesores no los aceptan. Desde la gestión hay un pedido de mayor atención sobre los nuevos ingresantes provenientes del instituto de menores para evitar cualquier altercado, pese a que, tanto en el aula como en el momento de recreo se los puede visualizar interactuando solamente entre ellos, es decir, entre compañeros del instituto.

Frente al sentimiento de desamparo en donde no se tuvo ni se tiene en cuenta las necesidades del docente a cargo del curso se puntualiza un pronunciamiento institucional legitimando una bifurcación del sujeto social y a su vez entre las instituciones implicadas en el proceso de inclusión el cual lleva a una desconexión con lo social, con las políticas educativas y con la función como educadores ante la diversidad. Dado que la mayoría de las experiencias han tenido un impacto negativo y fomentaron algunas acciones de rechazo entre el grupo de actores que ejercen su rol docente en la secundaria, la solución dentro del ámbito escolar que creen más accesible sería que el propio instituto de menores incorpore la enseñanza del nivel secundario y de esta manera los adolescentes no tendrían que salir del lugar y se evitarían posibles fugas. En este sentido, la idea predominante es sacarse los "paquetes" de encima, el problema es externo, no pertenece a la escuela y ni siquiera a la sociedad ya que si un Juez lo dispuso y fueron erradicados del plano social deben estar aislados. Se maneja con antagonismo cualquier decisión que no se enmarca en ese pensamiento hostil que se reafirma en las bases de una creencia que todo lo posible ya se ha hecho al colaborar

como centro educativo sin recursos ni lineamientos a seguir.

Por otro lado, La mirada que poseen los alumnos de la secundaria frente a este hecho no contrarresta el sentimiento ambiguo que propicia esta inclusión. Los estudiantes entienden que entre ellos las etiquetas y los prejuicios existen, algunos manifiestan un poco de temor al saber que son alumnos que cometieron crímenes, también se encuentra instalada una actitud de no dar importancia a lo que trasciende; exponen que notan un alejamiento por parte de los chicos del instituto dentro del aula, algunos entablaron una pequeña amistad durante el periodo de asistencia de los chicos en la secundaria 38 y otros simplemente los ignoraron. Además, manifiestan que no se ha trabajado por parte de la gestión escolar para incluirlos y creen que es difícil cambiar ideologías de la sociedad que se reflejan en perspectivas dentro de la escuela, pero consideran que desde el centro de estudiantes se pueden generar oportunidades de participación para empezar a apostar a pequeños cambios institucionales con el apoyo de toda la comunidad escolar. A su vez, algunos alumnos del instituto expresan sus ganas de ser parte de la comunidad educativa de la secundaria mostrando un esfuerzo académico; y otros, en cambio, sólo quieren "salir un rato" del instituto y van a pasar el tiempo ya que no encuentran motivación para seguir estudiando; existen casos en donde el menor no está alfabetizado o no tiene el nivel para el año que cursa y no logra comprender los contenidos.

Bajo esta mirada institucional se extrae el factor de la promesa de futuro que depositan tanto los docentes como los estudiantes en la escuela y como se enlaza el destino personal de cada alumno con su destino social especialmente en aquellos que no ensamblan en un molde prescrito en este devenir cultural acechado por paradigmas que conviven dentro de lo instituido de cada establecimiento escolar. Gagliano (2010) refiere a que un proyecto de cambio no es posible sin trabajar en principio a través de las buenas palabras, las buenas normas y los buenos proyectos. La construcción de una escuela en contexto de encierro se podrá llevar a cabo tomando conciencia de los recursos culturales, utilizándolos en nuevas trayectorias formativas y poniendo énfasis en la comunicación basada en el dialogo haciendo hincapié en el rol docente que cumple la función de mediador logrando así convertirse en un intérprete de su propio espacio y comunidad. De hecho, es de vital importancia un agente que logre llevar las tensiones cotidianas al plano de la comprensión colectiva para generar significados propios dentro

de la cultura escolar donde están inmersos.

“La educación que incorpora el cambio y la novedad se instituye en la interdependencia que el trabajo docente hace devenir inter-independencias enriquecedoras del conjunto y de cada sujeto” (Gagliano, 2010, p.23).

En este sentido, la escuela es responsable de construir la visión del otro como semejante dentro de la diversidad desestimando la idea de la igualdad centrada en la homogeneidad. Dentro de las prácticas educativas las “etiquetas” sociales se fortalecen entre las realidades más visibles del plantel docente impidiendo el crecimiento hacia nuevas oportunidades de intervención que procuren mantener la igualdad dentro de una entidad educativa que enfrenta distintos puntos de partida por parte del alumnado, con el deber de cultivar sólidos caminos hacia un futuro fortalecido en ambiciones personales.

En cuanto a las observaciones realizadas dentro del ámbito escolar se destaca la interacción intersubjetiva, roles y modos de comunicación que manifiestan las conductas por medio de diálogos o en otros casos silencios y gestos. El proceso de observación transcurrió dentro de los cursos del primer ciclo de la secundaria básica. El ingreso a cada salón se inició con una presentación ante el profesor/a que estaba a cargo explicando la finalidad de la observación a llevar a cabo sin pretender alterar en esencia la dinámica grupal. Es así como en cada una de ellas se localiza dónde están sentados los chicos del instituto de menores, coincidiendo en casi todas las oportunidades el encontrarlos al fondo del espacio áulico, con una actitud relegada y desinteresada hacia lo que acontece en clase. Cabe destacar que en un ambiente social marginado en el que transcurre la vida del sujeto “inadaptado” puede crear un estigma muy fuerte sobre él que en consecuencia seguirán marcando etiquetas las distintas instituciones de encarcelamiento. Es así, como Valverde (1988) plantea el paso del sujeto desde su inadaptación social marcada por un ambiente marginal hacia dos niveles: de la inadaptación objetiva a la inadaptación subjetiva, la cual se destaca durante el encierro. Las mismas se explican a continuación:

Bajo la línea de su análisis Valverde (1988) considera la *Inadaptación objetiva* en el momento que el sujeto comienza a manifestar conductas inadaptadas de tipo utilitario,

es decir, delinque para conseguir dinero. En esta etapa no se ve una alteración de la personalidad. Distingue también la *Inadaptación subjetiva* la cual empieza a manifestarse cuando intervienen las instituciones correctoras y protectoras. El sujeto se siente depreciado y tiende a interiorizar esta depreciación, va considerándose a sí mismo cada vez más como inadaptado y va asumiendo esta etiqueta. De esta manera los efectos del encierro en los adolescentes judicializados se manifiestan a través de su personalidad. Se puede enfatizar en la conducta como respuesta a un contexto determinado. En este caso, el comportamiento adaptativo del adolescente en el instituto de menores no es igual a la adaptación en otros contextos. La adaptación a la situación naturalizada al contexto del instituto supone la aceptación de pautas de comportamientos adquiridos a dicha situación, es decir, los hábitos incorporados dentro del ámbito de encierro con sus códigos verbales y procesos internos para la supervivencia individual. Por tanto, los conflictos que surgen de situaciones irrelevantes pueden terminar en actos de violencia entre pares ya que dentro del ámbito de la convivencia en el encierro estas situaciones adquieren una importancia que crece de manera exponencial.

Durante el período de observación se rescatan las interacciones entre docentes-alumnos, alumnos-alumnos en el sector áulico. Así mismo, la disposición personal de cada agente en el desarrollo de las actividades diarias dando lugar a una nueva composición estudiantil que demanda una percepción consciente que abra la puerta a una reflexión a partir de lo empírico centralizado en la importancia del suceso a abordar. En la actualidad, el acrecentamiento de alumnos provenientes del instituto de menores por curso ha disminuido a pedido del equipo directivo debido a los inconvenientes dentro de la comunidad escolar: docentes-alumnos/ alumnos-alumnos con problemáticas en concepto de adaptación y socialización con el grupo en general; es así como cada curso tiene un máximo de tres o cuatro adolescentes en conflicto con la ley.

A propósito del clima áulico, se manifiesta en la mayoría de las ocasiones situaciones de un factor común recurrente previamente a cada observación; los docentes tienen una necesidad imperiosa de explicar que ellos no llegan a entender muy bien el por qué de la presencia de estos adolescentes en la clase, a quienes nombran como fuera de su rango de alumnos. Quizás, a través de esta explicación o excusa se puedan resguardar por la

poca atención y/o intervención que demuestran ante este fenómeno que transcurre en la comunidad educativa de la escuela. Se trata de responsabilizar al otro, a la gestión institucional por no proveer al sector docente con indicaciones concisas para un tratamiento grupal desde cada deber inalienable.

Sin embargo, no hubo ningún tipo de impedimento por parte de los docentes ante la presencia de la tesista como observadora en sus horas. Durante los primeros momentos de clase se pudo observar, en general, algunas actitudes más bien "forzadas" de acercamiento hacia los adolescentes del instituto de menores que manifestaban su falta de disposición ante el aprendizaje que se estaba por llevar a cabo. Ante la persistencia de este panorama, se presentó una postura docente un tanto desafiante con la cual se demostró la asimetría de los roles docente-alumno en la estructura escolar. De modo que, los imperativos que resonaron desde la autoridad que promueve el rol del profesor frente a este escenario específico pusieron en manifiesto condicionamientos personales que resultaron negativos para la interacción futura entre el grupo de alumnos al ser señalados como los "vagos" que no ponen voluntad en aprender ni prestar atención. No obstante, en lo que refiere a la dinámica entre sus pares se percibe menos prejuicios y más socialización tanto en apoyo en la resolución de tareas cómo en el suministro de útiles escolares. Este tipo de interacción resulta verdaderamente positiva para generar un contacto permanente que fomente la comunicación en la cotidianidad del aula marcando un vínculo sólido que fomente el alejamiento de sus limitaciones al ser vistos como "alumno delincuente", "alumno transgresor", que merece ser relegado del ámbito escolar. Es por eso que el sentirse aceptado por sus compañeros promueve la motivación para asistir a clase, para mejorar en lo académico y así poder visualizar un objetivo alcanzable. En efecto, sus compañeros sin saberlo los ayudan en el proceso de socialización e inclusión: mirándolos, prestándoles atención en lo que tienen para decir, dándoles un lugar para que se produzca un intercambio de ideas.

En este camino de reencontrarse con la singularidad y ser aceptado, es fundamental trabajar desde la educación, con la implicación de los educadores y la comunidad en general fomentando la transmisión de los componentes culturales mediante las diversas formas de inscripción tanto individual como grupal que ayuden a reunir cada aspecto del sujeto a través de la comprensión de su entorno socio-historio entendiendo los

mandatos sociales que se exigen en ese momento particular de la historia.

No se trata de postular la influencia o el modo en que lo social se manifiesta en un sujeto particular, sino que esta inscripción de lo social en él y de él en lo social forma parte indisoluble y estructurante de su subjetividad. (Karol, 2004, p. 123)

Por esta razón, el eje principal esta puesto en la importancia que la escuela adquiere no solo en sus principios académicos sino que también aparece como exigencia desde lo colectivo y su función de mitigar actos de desigualdad y discriminación social comprometiendo el empleo de los derechos de formación educativa inherente a toda persona, afianzando la educación sobre la ciudadanía en pos de esclarecer la condición de ciudadano ante el inevitable ejercicio de sus derechos y deberes junto a los valores transversales en la sociedad.

En su trabajo de investigación en prisiones de la Unesco Marc de Maeyer (2008) destaca la relevancia del acceso a la educación básica, la alfabetización y la formación profesional en los reclusos jóvenes. "Los menores reclusos deben recibir la educación escolar obligatoria, incluso aunque muchos de ellos no perciban la educación como un derecho sino como una obligación" (Marc de Maeyer,2008, p.12). Con certeza, la educación es un derecho accesible y gratuito que orienta a los sujetos en la construcción de un proyecto de vida teniendo en consideración cada historia individual y reconociendo a cada uno en su conjunto sin rótulos que menosprecien las oportunidades para definir un nuevo porvenir.

CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE TRABAJO

Pese a sus raíces fundacionales la sociedad exige una transformación social, política y educativa donde se pueda incorporar en la construcción de un futuro, una nueva visión

social que se acepte a sí misma confrontando las realidades comunitarias en busca de lograr el bien común. A la vez, entender las carencias que acarrear los sujetos como propulsoras de lazos que lleven a la intervención y no a la exclusión encareciendo su condición de vulnerabilidad social. Está claro que la educación es la única opción para generar la inclusión social y económica que solamente la escuela puede brindar contribuyendo a recomponer los vínculos colectivos apostando al desarrollo de innovación escolar.

En este sentido, la presente investigación realizada en el ámbito educativo sobre la inclusión de los adolescentes en conflicto con la ley en la comunidad educativa de la secundaria, demuestra la importancia de un análisis crítico no sólo de la política educativa, sino también de las prácticas escolares en las instituciones educativas haciendo énfasis en la gestión escolar vista como propulsora del desarrollo de propuestas bajo un liderazgo sustentable que apueste a movilizar la reflexión crítica dentro de la comunidad consolidando la institucionalidad y creando el marco de trabajo que fomente la concepción de un nuevo escenario educativo para fortalecer la inclusión educativa. Principalmente, se vuelve a recalcar que la gestión escolar opta por mecanismos que atentan contra una verdadera inclusión escolar al tratar de disminuir el número de alumnos ingresantes que provienen del instituto de menores como forma de mantener el orden sin modificar la matrícula general.

Actualmente, los adolescentes que se encuentran en conflicto con la ley de responsabilidad penal juvenil pertenecen a un sector oprimido por la sociedad en general, lo que sugiere un análisis desde diferentes puntos dentro de los cambios socio-económicos que acarrear un desequilibrio en la constitución de los actores sociales y sus oportunidades educativas. De esta manera, se ve cómo el impacto de los fenómenos sociales y las diferencias culturales que acarrea cada individuo en su cronología de vida condicionan sus trayectorias en cuanto al rol de alumnos, exponiendo una carencia de pertenencia y de valoración personal en cada sujeto que convive con la falta de aceptación dentro de la institución escolar.

Es así como la escuela adquiere el rol principal en la construcción del significado de “Inclusión” para devolver la identidad perdida de los actores sociales que transitan la

educación construyendo los valores culturales abandonados por consecuencia de tantas situaciones de exclusión padecidas en la sociedad, afianzando las filiaciones en el reencuentro con su propia comunidad en crecimiento. De tal modo, se logró problematizar dentro del espacio institucional el fenómeno educacional analizando y replanteando las practicas junto a los actores que intervienen en el proceso de formación desmenuzando el carácter ambiguo que adquiere la inclusión en circunstancias de disentimiento organizacional y ausencia de empatía entre los participantes de una comunidad escolar.

Este ambiente institucional deja entrever la necesidad de una reestructuración por parte de los organismos implicados en la innovación de un plan para la mejora de oportunidades plasmado en una propuesta que especifique el programa con los lineamientos por los cuales se deba precisar las obligaciones y responsabilidad colectiva de cada institución bajo el marco de inclusión siendo parte del proyecto institucional (PI) que requerirá a su vez una toma de conciencia y deber social, intensificando los canales de comunicación interinstitucional e intrainstitucional con la participación de la comunidad educativa. Dichos canales de comunicación en la actualidad carecen de posibilidades de diálogo que resuelvan instancias de desacuerdo impidiendo un avance acorde a la importancia que el suceso educacional merece estimar dentro del desarrollo social.

Bajo estas falencias organizacionales que no encuentran puntos de conciliación, resulta conveniente la configuración de una nueva figura que ayude a la armonía en busca del diálogo permanente. Su cometido entre ambas gestiones será visto como un "mediador" externo al contexto en donde se desenvuelve el hecho educativo, mediando entre las instituciones para garantizar la rapidez que precisa la interacción entre ambos organismos estatales como así también, supervisar e impulsar nuevas acciones dentro

de los mecanismos internos en los procesos institucionales que se deberán enmarcar en la propuesta de inclusión educativa siendo la intervención la forma eficiente para resolver los conflictos entre el hacer y el deber.

BIBLIOGRAFÍA

Azzerboni D., Harf R. (2008). *Conduciendo la Escuela. Manual de Gestión Directiva*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires. Argentina.

Barcaglioni, A. (2005). *Gestión total de la calidad para las instituciones educativas. El Trayecto necesario de los equipos directivos*. Editorial Redes para la Administración y Organización Escolar. Argentina.

Blejmar, B. (2008). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Novedades Educativas, Buenos Aires. Argentina.

Butelman, I. (comp.) (1996) .*Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en Educación*. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.

De Maeyer, M.(2007). *La Educación Para Todos En El Ámbito Penitenciario*. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Bruselas, Bélgica.

De Shutter, A. (1983) .Características y proceso de la investigación participativa. *En Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*. CREFAL, México. Cap. 6.

De Souza Minayo, M.C. (2004). *Teoría, método y creatividad*. Editorial

Lugar. Buenos Aires. Argentina.

Fitoussi, J.P. y P. Rosanvallon (2010). *La nueva era de las desigualdades*. Editorial Manantial. Buenos Aires. Argentina.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. 4a edición 2da reimpresión. Siglo Veintiuno Editores (2017). Traducción al castellano por Jorge Mellado. Buenos Aires. Argentina.

Frigerio, G. & Poggi, M. (1996). *El Análisis de la Institución Educativa. Hilos para Tejer Proyectos*. Ediciones Santillana S.A. Buenos Aires, Argentina.

Gagliano, R. (2010). *Construcción de la Institución escuela en contexto de encierro*. 1a Edición. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

Guber, R. (2005). La Observación Participante: nueva identidad para una vieja técnica. En *el Salvaje Metropolitano*. Editorial: Legasa, Buenos Aires. Cap.8.

Kaplan, C. (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? En *Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto*. Silvia Llomovatte y Carina Kaplan (coords.). 1a ed. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires. Argentina. Cap.6

Karol, M. (2004). La Transmisión: entre el olvido y el recuerdo, entre el pasado y el futuro. En *La Ética en el trabajo con niños y adolescentes: la habilitación de la oportunidad*. Graciela Frigerio y Gabriela Diker (coords.). Novedades Educativas del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires. Argentina.

Krichesky, M. (comp.), Duro, E., Vitar, A., Feldman, D., Croce, A., Kaplan, C.,... Botinelli, L. (2005). *Adolescentes e inclusión educativa: un derecho en cuestión*. 1a ed. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico: Fundación SES. Buenos Aires. Argentina.

- Liwski, N. (2005). El adolescente, sujeto de derechos. *Anales de la educación común*, (1). Version digital del artículo publicado en pp.151-156 de la edición en papel.
- López, A.L. (2012, Enero). Cuerpo y subjetividad en el gobierno institucional del encierro juvenil. *Sociedad y Equidad* (3), pp. 45-65.
- Mascareño, A. & Carvajal, F. (2015, Agosto). Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. *CEPAL* ,(116), pp. 132-145.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa*. Vasilachis de Gialdino (coord.) Ed. Gedisa, Barcelona. Cap.2.
- Neiman, G. & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En *Estrategias de investigación cualitativa*. Vasilachis de Gialdino (coord.) Ed. Gedisa, Barcelona. Cap.6.
- Nicastro, S. (2006). *Revistar la mirada sobre la escuela*. Ediciones Homo Sapiens. Argentina.
- Padrós Tuneu, N. (Julio ,2009). La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana. *Dialnet*, (1), pp.171.180.
- Pérez Vaquero, C. (Abril,2014). La justicia juvenil en el derecho internacional. *Dialnet* ,(36), pp.1-19
- Perona, N., Crucella, C., Rocchi, G. & Robin, S. (2001). Vulnerabilidad y Exclusión social: una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. *Kairos* ,(8).
- Porter, F. (2000). "Social exclusion: What's in a name?". *Development in Practice*, Vol. 10,(1). Taylor & Francis.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo (1885-1916)*. 3a edición. Galerna. Buenos Aires. Argentina.

Rawal, N. (2008). "Social inclusion and exclusion: A review", *Dhaulagiri Journal of Sociology and Anthropology*, Vol. 2.

Rinaudo, M. (2007). Investigación educativa. Ideas para pensar la formación de investigadores. En *Investigación en educación. Aportes para construir una comunidad más fecunda*. Danilo Donolo y Maria Cristina Rinaudo (comp.). La Colmena, Buenos Aires. Cap.2.

Ruíz Olagabuénaga, J. (2003). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 62-67 (Diseño Muestral).

Ruíz Olagabuénaga, J. (2003). *Triangulación, en metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto. Cap.12.

Sautú, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires, Editorial: Lumiere. (Intro., Caps.1, 2 y conclusiones).

Simmel, G. (1950). *The Stranger. The Sociology of George Simmel*. K. Wolff Ed. Glencoe, Illinois. The Free Press.

Valverde Molina, J. (1997). *La cárcel y sus consecuencias: la intervención sobre la conducta desadaptada*. Editorial Popular. Madrid. España.

Vasilachis, I. (2006). *La investigación cualitativa. En estrategias de investigación cualitativa*. Vasilachis de Gialdino (coord.) Ed. Gedise, Barcelona. Cap.1

Documentos Consultados

Adolescentes en el Sistema Penal. Situación actual y propuestas para un proceso de transformación UNICEF. (2008). Ministerio de Desarrollo Social. Presidencia de la Nación.

Ainscow, M. (2000). Guía para la evaluación y mejora de la educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Bristol, UK. Recuperado de <http://inclusion.uwe.ac.uk>. La versión en castellano disponible en consorcio.educacion.inclusiva@uam.es

Kaplan, C. (2006). La Inclusión como posibilidad. Ministerio de Educación. Ciencia y Tecnología.

Ley de Educación Nacional N° 26.206

Ley de Educación Provincial N° 13.688

Ley de Ejecución Penal de la Provincia de Buenos Aires N°12.256

Marco General de Política Curricular. Dirección General de cultura y Educación.

Normas APA. Centro de Escritura *JAVERIANO*.

Plan Jurisdiccional 2013. Dirección General de Cultura y Educación.

Parrilla Latas, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación* ,(327) , pp.11-29.

Recopilación de Regla y Normas de las Naciones Unidas en la esfera de la prevención del delito y la justicia penal. Naciones Unidas, Nueva York, 2007.

ANEXOS

Permiso para el ingreso al campo

La Plata 18 de Mayo 2017.-

Sra. Directora.

Escuela de Educación Secundaria Nro. 38 Abasto

S _____ / _____ D _____

De mi consideración:

Me dirijo usted a fin de solicitar por medio de la presente, la autorización pertinente a la Srta. Alves Oberto, Myriam Janeth DNI. 18.852.965 para realizar un estudio de campo en el ámbito áulico de su institución como proyecto de Investigación de su Tesis Final correspondiente a la Licenciatura en Gestión Educativa que se dicta en nuestra universidad.

Esperando contar con una respuesta favorable y agradeciendo la colaboración, saludo a usted atentamente.


Prof. SILVIA OTTAVIANELLI
Directora
E.E.S. N° 38


Prof. Lillian Fortunato
Inspectora de Enseñanza
Nivel Secundario y ECE
D.G.G. y E. La Plata


Dr. LUIS SUJATOVICH
Secretario de Ext. e Investigación
Universidad del Este


MICHEL SONIA
E.E.S. 38 La Plata
Secretaria



Protocolo de Entrevistas realizado previamente a la entrada al campo

- ¿Cuáles fueron los principales problemas que se registraron durante el último año en la escuela?
- ¿De qué manera se abordaron esas problemáticas? (Docente-alumno/alumno-alumno)
- Podría contarme acerca de los alumnos provenientes del Instituto de menores ¿Cómo inicia esta incorporación? ¿Cómo es la experiencia de tener entre los estudiantes a los adolescentes del Instituto de menores? ¿Cómo es la comunicación entre la EES38 y el Instituto de menores?
- ¿Se realizó algún trabajo previo con docentes, EOE y alumnos, a partir de la incorporación de los adolescentes del Instituto? ¿Se registró algún tipo de resistencia hacia esta incorporación por parte del plantel docente? ¿Cuáles cree que son los principales factores que facilitan y/o obstaculizan para los docentes la efectiva incorporación de estos alumnos?
- ¿De qué manera la institución realiza un PI (Proyecto Institucional) para lograr la inclusión/ sociabilización de los alumnos del Instituto? y ¿Qué aspectos son tomados en cuenta a la hora de su realización?
- ¿Cuál es su percepción sobre esta situación? ¿Cuáles cree que son los principales factores que facilitan/obstaculizan la efectiva inclusión de estos alumnos? ¿Qué aspectos o medidas o recursos considera que es necesario incorporar a la institución para su inclusión?
- ¿Cuáles son las expectativas a nivel institucional en base a esta propuesta?
- ¿De qué manera se evalúa esta experiencia?

Jefa de Servicio del Instituto de Menores

- ¿De qué manera el Instituto de menores se vincula con la EES 38 bajo la línea de trabajo de socialización/inclusión de dichos adolescentes? y ¿cómo se realiza el proyecto para iniciar y gestionar la propuesta?; ¿Se realiza desde el Instituto de menores en conjunto con las autoridades de la EES38?
- Una vez lograda la vinculación interinstitucional, ¿cómo se lleva a cabo la selección de los adolescentes para que puedan asistir a la EES 38? y ¿qué tipo de problemáticas genera dicha selección entre los adolescentes?
- Focalizándose en los adolescentes, ¿qué avances se pueden percibir en los adolescentes que completan el programa? y ¿qué indicadores utilizan para llevar un registro del mismo?

Docentes

- Podrías describir brevemente, ¿cuándo y cómo fue tu primera experiencia con los adolescentes del Instituto en la institución escolar?; ¿Hubo algún tipo de reunión institucional para informar al plantel docente sobre este fenómeno?
- Por parte de la gestión de la EES38, ¿se realizó una propuesta de intervención para llevar a cabo con la participación de todos los actores institucionales?
- Desde tu perspectiva, ¿cuáles son las falencias y/o fortalezas de esta propuesta? y ¿cuál sería tu propuesta/idea/aporte para mejorar este proyecto de socialización e inclusión de dichos adolescentes?