

PERSPECTIVAS DE LOS ACTORES INSTITUCIONALES SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN DOS ESCUELAS DE GESTIÓN ESTATAL DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA

Autor/es: RÍOS, Graciela; RUIZ JURI, María.

Institución de procedencia: Graciela Ríos. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

María Ruiz Juri. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Dirección electrónica de referencia: RÍOS, G. ggracielarios@gmail.com

RUIZ JURI, M. mruizjuri@gmail.com

Eje temático: Condiciones y prácticas vinculadas al acceso, permanencia, terminalidad. Debates entre la contención y la calidad.

Campo metodológico: Investigación

Palabras clave: Educación secundaria, educación inclusiva, perspectivas, culturas y prácticas inclusivas; educación de calidad.

Resumen

Este trabajo se enmarca en el proyecto denominado: “La inclusión educativa en el nivel secundario. Análisis de significaciones, políticas y prácticas institucionales en dos escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba” (SECyT-UNC), donde el objetivo es identificar, en dos escuelas secundarias de Córdoba, de gestión estatal, los factores que promueven o limitan la inclusión educativa. Para ello nos enfocamos en las significaciones que los actores institucionales atribuyen a la inclusión, considerando que esos significados son constitutivos de la cultura y políticas institucionales, y prácticas pedagógicas. La metodología utilizada es el estudio de casos, a través de estrategias cuantitativas y cualitativas de recolección y análisis de la información.

En esta instancia nos interesa analizar cuáles son las perspectivas de los actores institucionales (directivos, profesores de distintas áreas, y preceptores) sobre la

inclusión educativa y de qué manera caracterizan las acciones áulicas e institucionales que se llevan a cabo con el objeto de limitar el efecto de las barreras que obstaculizan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado. Comprendemos por perspectiva al constructor que nos ayuda a explicar un hecho y pone de manifiesto el conjunto de concepciones y teorías implícitas que se tienen sobre un determinado hecho o proceso social.

Abordamos además la manera en que se ponen en juego algunas características de una educación de calidad como lo son el respeto de los derechos de las personas; la equidad en el acceso, procesos y resultados, y la pertinencia de la educación.

1. Introducción

En este trabajo analizamos algunos aspectos de la inclusión educativa a partir de un recorte teórico sobre el concepto de inclusión educativa y una aproximación empírica a dos contextos institucionales. Esta focalización tiene como marco un proyecto de investigación de mayor amplitud, que nuestro equipo viene realizando desde hace casi una década, donde hemos trabajado distintos ángulos de la problemática de la escuela secundaria y sobre el universo de escuelas estatales de la ciudad de Córdoba. Por razones de orden metodológico, el trabajo de profundización sobre percepciones de los actores se circunscribe a un número reducido de escuelas estratégicamente seleccionadas.

En nuestro país, el conjunto de leyes que garantizan el derecho a la educación, conduce a formular políticas cuyos ejes son la inclusión y la igualdad de oportunidades. La Ley de Educación Nacional N° 20206 sancionada en el 2006, entre sus finalidades establece *brindar una educación inclusiva, de calidad y que garantice iguales oportunidades de inserción laboral futura y participación social plena a todos los jóvenes del país*. Estos enunciados tienen su complemento en otras leyes relacionadas y se proyectan a gran cantidad de documentos y resoluciones ministeriales que refuerzan y establecen procedimientos y programas para el cumplimiento de este compromiso. Tanto a nivel nacional como provincial existen numerosas propuestas de programas y proyectos que contemplan la asignación de recursos para las instituciones

educativas a través de distintas modalidades. Todas estas iniciativas tienen la intención de compensar reforzar la capacidad de gestión de los equipos directivos, fortalecer los recursos humanos docentes y atenuar desigualdades de origen social para evitar que las exigencias escolares las empeoren. Estas propuestas están contenidas en numerosos documentos oficiales, pero que no siempre son fáciles de interpretar, relacionar entre sí, y convertir en acciones concretas para quienes cotidianamente llevan adelante la gestión de las instituciones educativas, muchas veces en una gran soledad y sin contar con recursos. En otras palabras, los enunciados políticos y las garantías ofrecidas por la legislación son un avance innegable, pero por sí mismos no pueden lograr objetivos tan complejos, y una enorme tarea recae sobre los responsables de la gestión escolar.

De acuerdo a los datos disponibles a través de censos y relevamientos ministeriales, pareciera que el sistema educativo hoy no está garantizando una mayor cobertura para el grupo de edad correspondiente, y el rendimiento de un porcentaje importante de los alumnos de la escuela secundaria es poco satisfactorio.

En el mismo sentido, que niños, adolescentes y jóvenes accedan a los diferentes niveles del sistema no implica que estén recibiendo la educación que las leyes garantizan y que necesitan para insertarse de manera plena a la vida social. La responsabilidad de asegurar permanencia en la institución unida a calidad, en nuestra realidad, depende de la escuela.

Hemos estructurado esta presentación en cuatro apartados

1. Exponemos, en primer lugar, una breve discusión sobre el concepto de inclusión
2. En segundo, presentamos los aspectos metodológicos de la investigación.
3. En tercer lugar, el enfoque de inclusión que contiene nuestra legislación y propuestas oficiales.
4. En cuarto lugar, consideramos los datos que nos permiten hacer inferencias sobre la inclusión.
5. Finalmente, focalizamos el estudio en dos escuelas de Córdoba Capital para analizar las acciones concretas que despliegan en pos de la inclusión.

2. Referentes teóricos - conceptuales

El concepto de inclusión desde una perspectiva teórica

Según Booth y Ainscow (1998), la inclusión se plantea como un proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distintos tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de las instituciones educativas. Hay dos aspectos se destacan en este concepto, el primero de ellos se relaciona con el derecho de las personas a la educación no solo incorporándolas al sistema sino también garantizando su participación activa en procesos educativos de calidad y, el segundo, ubica la tarea de crear las condiciones para su realización en las instituciones y el sistema. Esta amplitud del concepto de inclusión nos lleva a ponerlo en discusión través de su relación con los de igualdad, equidad y justicia social, y fundamentalmente el papel que en ello le cabe a las escuelas.

De la diversidad de los seres humanos ante desigualdades de origen natural y social, la preocupación por la igualdad se erige tanto como principio propio de un ideario y referido al individuo como desde un punto de vista social. Desde esta segunda perspectiva, la social, que particularmente interesa a las escuelas, surge la equidad como un principio que regula las relaciones sociales, y está dirigido a ordenar las relaciones entre los hombres.

En este contexto de desigualdades educativas y responsabilidades escolares por la equidad, distinguimos entre la distribución de algún bien y la distribución de las oportunidades para obtener ese bien. La primera involucra el argumento de que algo valioso –el conocimiento- está desigualmente distribuido entre dos o más categorías de personas, o, por el contrario, que ha sido distribuido igualitariamente cuando debería haberlo sido en porciones desiguales. La segunda clase de equidad, la oportunidad para conseguir un bien, es más compleja. Se refiere, generalmente, a las diferencias en la oportunidad para adquirir bienes que deberían ser distribuidos en función de las aptitudes o capacidades del receptor; es el caso, por ejemplo, de las credenciales educativas y donde le cabe una enorme tarea a las escuelas. (Brígido, A.M, 2004).

Se podría hablar de igualdad de oportunidades educativas cuando la probabilidad de que *una persona* pueda acceder a una institución educativa y participar en procesos educativos de calidad, es independiente de características naturales y sociales o de factores ajenos al esfuerzo, la habilidad y las preferencias de la persona. Por lo tanto, la igualdad de oportunidades no se puede identificar con la igualdad de acceso a la educación si no se han eliminado los factores determinantes de los resultados escolares. El concepto de inclusión está estrechamente relacionado con el de justicia social y presupone que esta última puede alcanzarse no sólo mediante la distribución de bienes, derechos y responsabilidades, sino también a través de la efectiva incorporación de todas las personas en los procesos y en las prácticas educativas institucionales.

Desde la perspectiva de la escuela, la preocupación central de la inclusión educativa es transformar la cultura, la organización y las prácticas para atender a la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado, necesidades que son el resultado de su origen social y cultural, y de sus características personales en tanto competencias, intereses y motivaciones (Blanco, R. 2006).

Algunas primeras señales que permiten identificar que una institución educativa se preocupa por la inclusión es cuando hay un consenso en entenderla como una cuestión de derechos o medio para avanzar hacia una mayor equidad, cuando se aspira a proporcionar educación de calidad dando respuestas a la diversidad del alumnado. En esta dirección, la UNESCO establece tres elementos para definir una educación de calidad: el respeto por los derechos de las personas; la equidad en el acceso, procesos y resultados, y la pertinencia de la educación (UNESCO, 2008); una educación pertinente es aquella que tiene al alumno como centro, adecuando la enseñanza a sus características, partiendo de lo que es, sabe y siente, lo que está mediatizado por su contexto sociocultural y promoviendo el desarrollo de sus distintas capacidades, potencialidades e intereses (Blanco, 2006).

La educación inclusiva demanda una mayor competencia profesional de los docentes, trabajo en equipo y proyectos educativos más amplios y flexibles que puedan adaptarse a las distintas necesidades; esta clase de educación requiere una mayor

diversificación de la oferta educativa que asegure que todos logren las competencias básicas establecidas en el curriculum escolar a través de distintas alternativas equivalentes en calidad; exige también el desarrollo de un curriculum que sea pertinente para todos y un clima escolar en el que se acoja y valore a todos por igual, brindando más apoyo a quien más lo necesite.

3. Aspectos metodológicos

La investigación se enmarca en un tipo de estudio descriptivo con metodologías cualitativas y cuantitativas. El proyecto de investigación del que se desprende este trabajo, analiza el marco político-legal y datos de eficacia interna y externa del sistema educativo en Argentina y Córdoba. Para el análisis cualitativo de rendimiento e inclusión el proyecto completo tomó el universo de escuelas estatales de Córdoba Capital.

En este trabajo, puntualmente, las referencias teóricas orientan sobre las dimensiones que consideraremos al estudiar la inclusión educativa, los datos político legales constituyen el contexto en el cual cabe inscribir el análisis e inferencias que se realicen.

A partir de este marco general que brindan los avances del proyecto de investigación total, por medio de un estudio de casos presentamos datos cualitativos obtenidos en dos escuelas estratégicamente seleccionadas. Esta información permite una comprensión más acabada de las complejas cuestiones y acciones que desarrollan algunas escuelas para concretar el principio de la inclusión.

Para el desarrollo del estudio se seleccionaron dos escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, de gestión estatal, tomando como criterio la ubicación geográfica de cada una. Se escogió una institución ubicada en la zona periurbana, fuera del anillo de circunvalación, cuya matrícula está conformada de modo predominante por estudiantes de barrios aledaños a la escuela, y otra ubicada en un sector residencial de clase media, que integra la matrícula de modo predominante con estudiantes que provienen de diferentes barrios populares pero alejados de la institución¹. Esta elección se

¹ En una investigación anterior desarrollada por este equipo, se identificaron varias escuelas con esta característica. En esos casos, los estudiantes provienen de diferentes barrios populares, alejados de la escuela, y las eligen por el prestigio que las instituciones adquieren, precisamente, por estar enclavadas en zonas residenciales de clase media. Esto da lugar a presumir que probablemente sean escuelas que presenten rasgos más selectivos.

fundamenta en el supuesto de que las percepciones sobre la inclusión y participación del alumnado puede resultar diferente dado el lugar de procedencia de los estudiantes.

El trabajo de campo en estas escuelas, se desarrolló a través de entrevistas a directivos, profesores y preceptores que apuntan a la indagar en torno a la cultura y política institucional. También, las visitas a las instituciones y observación de la cotidianeidad de la escuela nos brindan datos significativos para poder caracterizar su cultura.

Los resultados no son generalizables, pero pueden abrir el camino hacia la identificación y construcción de categorías de indagación que orienten hacia investigaciones extensivas.

La inclusión a través de los enfoques oficiales: legislación, programas y proyectos

Nuestra legislación y su reflejo en los lineamientos curriculares reconocen y garantizan la inclusión educativa; apuntan tanto a la cobertura escolar o asistencia a clases como a la participación en procesos educativos de calidad a través de la transformación de la institución educativas y las prácticas escolares.

El marco regulatorio de la educación secundaria al que aludimos está dado por leyes nacionales y provinciales: Ley N° 26061/05 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes; Ley N° 26206/06 de Educación Nacional, Ley de educación de la provincia de Córdoba (9870/10) y los principios que orientan los diseños curriculares para la educación secundaria en el contexto de las reformas curriculares iniciadas por las provincias, entre las que Córdoba es un referente inmediato.

A partir de la normativa, los lineamientos de las políticas en materia de inclusión educativa comprenden, desde el año 2006, numerosas propuestas nacionales y provinciales que incluyen asignación de recursos a través de distintas modalidades que tienen la intención de compensar desigualdades de origen social y evitar que las exigencias escolares las empeoren esas desigualdades. Pero estas propuestas están contenidas en numerosos documentos oficiales y no son fáciles de interpretar, relacionar entre sí, y convertir en acciones concretas, para quienes cotidianamente

llevan adelante la gestión de las instituciones educativas, muchas veces en una gran soledad y sin contar con recursos.

Para mostrar este entramado y la direccionalidad de dichas propuestas, tomamos en cuenta tres resoluciones del Consejo Federal de Educación, que pueden ser consideradas nucleares porque definen el marco para elaboración de los programas y proyectos que deben ser implementados a nivel institucional. Se trata de documentos formulados desde el horizonte de la obligatoriedad de la educación secundaria en la Argentina, establecida a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional: Resoluciones: 79/09 Plan Nacional para la Educación Secundaria; 84/9 Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria; 86/09 Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria. Planes jurisdiccionales y planes de mejora institucional.

Estas resoluciones definen acuerdos generales entre el Estado Nacional y las Provincias y proponen algunas estrategias fundamentales que implican que la responsabilidad de garantizar el cumplimiento del derecho a la educación recaea, en definitiva, sobre las instituciones educativas y sus directivos y profesores. Éstos se constituyen, en consecuencia, en los encargados de que la educación se distribuya equitativamente y de este modo convertir en realidad el ideal de la igualdad de oportunidades.

Las resoluciones antes mencionadas plantean como estrategias lo que, a nuestro criterio son objetivos de la política educativa que las escuelas reciben como verdaderos mandatos. Entre esas “estrategias” figuran: a) hacer efectiva la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, incrementar la cobertura del nivel y lograr la inclusión de todos; b) mejorar las trayectorias escolares de los alumnos, disminuir las tasas de repitencia, sobre edad y abandono y lograr que los alumnos terminen los estudios secundarios; c) mejorar la calidad de la oferta educativa a través de un proceso de transformación institucional y pedagógica; d) fortalecer la gestión institucional mejorando la capacidad de los equipos técnicos de las escuelas. Este uso inapropiado del término “estrategias” produce una mayor confusión en las instituciones escolares que carecen de herramientas para cumplir con el mandato oficial de las autoridades educativas.

De las múltiples orientaciones que figuran en esos documentos, sobre cada una de estas cuestiones, nos interesan en este trabajo las referidas a la organización institucional y a los programas y proyectos que las escuelas ejecutan para concretar la inclusión educativa.

En sintonía con los enunciados de estos documentos fundamentales, la planificación jurisdiccional para el nivel medio en la Provincia de Córdoba contempla la promoción de proyectos escolares que prioricen el seguimiento de la trayectoria de los estudiantes (ingreso, retención, promoción y terminalidad de los estudios). Propone, también, integrar experiencias de aprendizaje variadas a través de distintos formatos y establecer horas institucionales con función de tutorías.

Desde este horizonte se define como una de las tareas prioritarias de supervisores y directivos escolares la actualización de los Proyectos Educativos Institucionales de cada escuela (PEI), tarea que debe ser realizada por toda la comunidad educativa en línea con la nueva Ley de Educación Provincial, y con los diversos documentos emanados tanto del nivel Provincial como del Nacional. Asimismo, se plantea la importancia de promover en las instituciones la formación de equipos de conducción centrados en lo pedagógico.

A todo este marco político, que alude de manera imprecisa y desordenada a “ejes, principios, objetivos, programas, planes, estrategias, dispositivos y acciones”, formulado por la nación y la provincia, directivos escolares y profesores acceden a través de distintos documentos, que no resultan claros ni les permite tener una visión integrada y completa de la cuestión.

Esto constituye una dificultad que, a menudo, genera en las instituciones una marcha a ciegas y sensaciones de incertidumbre y escepticismo respecto de los proyectos que deben implementar.

La asistencia escolar y la participación en procesos educativos de calidad, una miradas a través de los datos

Como expusimos en el punto anterior, la legislación vigente y las normas que regulan la provisión del servicio educativo muestran claramente que en Argentina existe un amplio reconocimiento del derecho de los jóvenes a acceder al sistema educativo y recibir una educación de calidad. No obstante, la existencia de un marco legal adecuado no garantiza que, en la práctica, ese derecho se haga efectivo.

En materia educativa, el mero acceso a los diferentes niveles del sistema no implica que los jóvenes estén recibiendo la educación que necesitan para insertarse de manera plena a la vida social, esto es, para ejercer sus derechos ciudadanos, cumplir sus obligaciones y desempeñarse eficazmente en la estructura laboral. Es innegable que el país ha realizado avances muy significativos en lo que respecta al reconocimiento de derechos, entre ellos el de la educación.

En consonancia con la legislación vigente, los documentos y las pautas que emanan del ministerio nacional y los ministerios provinciales del área apuntan en la misma dirección. No obstante, el análisis de los datos arroja algunas sombras sobre los avances en el derecho a la educación y la inclusión educativa.

En lo que sigue vamos a fundamentar nuestro punto de vista, en el análisis de la información disponible sobre las dos dimensiones del concepto de inclusión tal como lo podemos ver en el sistema educativo. Consideramos por una parte la cobertura del servicio educativo, a partir de las tasas de escolarización que informan los tres últimos Censos Nacionales de Población y Vivienda. Y por otra, las tasas de rendimiento del sistema provistas por el Ministerio de Educación de la Nación y los resultados de los operativos de evaluación internacional correspondientes a los exámenes PISA.

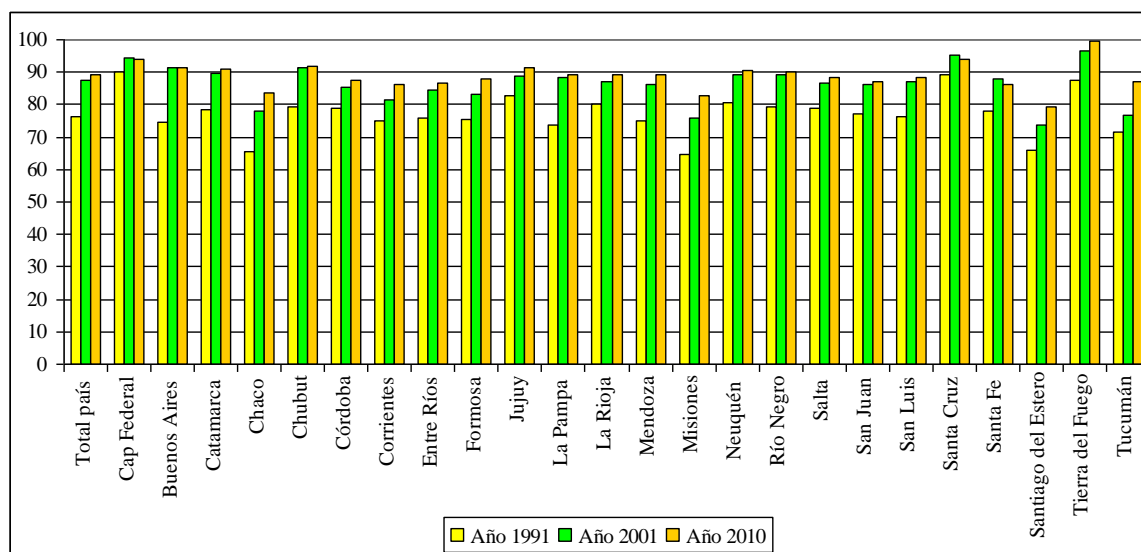
a) La cobertura del sistema para el grupo de edad de 12 a 17 años

Para determinar con exactitud la cobertura del sistema educativo del país, lo ideal sería contar con información censal con mayor nivel de desagregación que las publicadas por el INDEC. Tal como las presenta ese organismo, no es posible calcular las tasas netas de asistencia escolar por edad y por nivel educativo al que asiste. Lamentablemente, en la publicación de los resultados del Censo 2010, el INDEC ha omitido esta información. Lo único que podemos conocer a partir de este Censo es qué proporción de la población entre 12 y 17 años está incorporada al

sistema escolar en ese año. No podemos saber qué proporción de los que asisten, están cursando la escuela secundaria². La mera asistencia a la escuela oculta una realidad que, en Argentina, es muy preocupante: la tasa de sobreedad, un indicador que analizaremos más adelante.

En el gráfico N° 1 presentamos las tasas de escolarización para el grupo de edad de 12 a 17 años desde el año 1991 al 2010.

Gráfico N° 1: tasas de escolarización de la población de 12 a 17 años.



Fuente: elaboración propia a partir de los Censos Nacionales de Población y Vivienda 1990, 2001 y 2010

Como podemos observar en el gráfico N°1, la cobertura del sistema ha crecido durante las tres últimas décadas en todos los distritos del país. El principal salto se produce entre 1991 y 2001, el incremento es más moderado entre este último año y el 2010. Mientras el crecimiento promedio para el país entre 1991 y 2001 fue 11,3%, el correspondiente al período entre los dos últimos censos fue sólo 1,6%. En otros

² Nos parece importante señalar esta dificultad porque consideramos que la decisión del INDEC de omitir ciertos niveles de desagregación en la publicación de las estadísticas educativas plantea graves dificultades a los analistas del sistema que pretenden obtener una mirada más completa y profunda de la situación educativa del país. Además, obtura la posibilidad de realizar estudios comparativos, que son los únicos que habilitan para tener una idea concreta sobre la evolución del país en materia educativa a lo largo del tiempo.

términos, ya en el 2001 Argentina había alcanzado un grado de cobertura importante para ese grupo de edad (87,4%). Vemos que en el 2010 llegó al 89%, es decir, estamos sólo a 11 puntos porcentuales de lograr la cobertura universal para el grupo de edad. Lo que no podemos saber es qué proporción de la población 12 a 17 años, que asistía a la escuela el año del censo, cursaba el nivel medio de enseñanza.

Un hecho persistente en nuestro país es la desigualdad entre las provincias en lo que respecta a la distribución de la educación, o sea, el acceso al sistema y el rendimiento interno (Brígido, 2004). Desde la institucionalización de la educación bajo la forma de sistema a fines del siglo XIX se da esta desigualdad. Observamos en el gráfico que las diferencias entre los distritos se mantienen. Cabe recordar que en el 2001, la asistencia a la escuela secundaria sólo era obligatoria para el tercer ciclo de la Enseñanza General Básica (EGB 3). Recién con la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006), la totalidad de la escuela secundaria es obligatoria en todo el país.

b) La participación efectiva en procesos de calidad

Los estudios nacionales e internacionales sobre logros de aprendizaje evidencian una grave inequidad en la distribución del conocimiento. Las evaluaciones ponen de manifiesto que los niveles de aprendizaje de todos los alumnos en lenguaje y matemática son en general bajos (Both y Ainscow, 1998).

Los datos censales que analizamos en el apartado anterior muestran que el sistema educativo argentino ha logrado, en general, una cobertura importante para el grupo de edad considerado. Sin embargo, no hay que olvidar que una tasa de escolaridad nada informa acerca de si esos alumnos asisten regularmente a clase, terminan sus estudios y logran aprendizajes significativos. Para conocer estos pormenores, aunque sea parcialmente, necesitamos analizar los indicadores de rendimiento interno del sistema escolar. Algunos de estos indicadores informan sobre aspectos positivos del sistema: promoción efectiva de los alumnos, graduación, resultados satisfactorios en los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE); y otros sobre los aspectos negativos: repetición, abandono interanual, deserción, sobreedad. No disponemos de datos

oficiales para todos estos indicadores³, consideraremos por lo tanto sólo algunos de ellos.

Antes de proceder al análisis, es importante hacer una aclaración. Las estadísticas educativas que relevan anualmente las autoridades educativas de cada distrito son las que nos permiten calcular estos indicadores. El Ministerio de Educación de la Nación, a través de la DINIECE, se encarga de centralizar la totalidad de los datos relevados en las provincias y los hace públicos. Nuevamente aquí nuestra tarea como investigadores de la educación se ve dificultada por la forma en los organismos oficiales manejan la información estadística. En los últimos años, se han cambiado los criterios para relevar, clasificar y presentar los datos del sistema, de modo que los más recientes no son comparables con los de años atrás. A esto se suma que gran parte de la información de base no está disponible para el público, sólo se puede acceder a las tablas estadísticas y análisis que publica la DINIECE, o algún otro organismo del Estado.

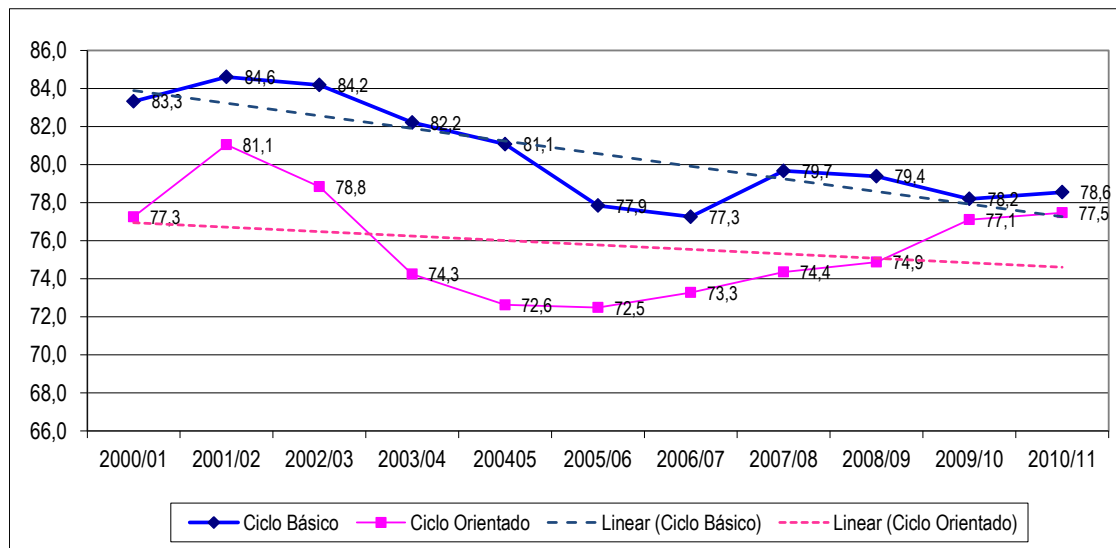
A pesar de los límites que derivan de lo señalado anteriormente, vamos a tratar de presentar un panorama general del rendimiento interno del sistema educativo argentino, a partir de la información más actualizada que figura en la DINIECE.

Promoción efectiva. Es el único indicador positivo que podemos presentar porque no disponemos de datos oficiales para los otros. La tasa de promoción efectiva indica la proporción de estudiantes de un curso que pasa al siguiente en un año lectivo determinado. Como se puede observar en el Gráfico 2, los valores de esta tasa son cercanos al 80% para ambos ciclos en el 2011. Luego de alcanzar un máximo en el 2001, la tendencia de esta tasa durante los años considerados (2000-2011), es descendente, con una mejora poco significativa en el último año. Esto a pesar de que en todas las jurisdicciones del país se dictaron, a partir del 2006, diversas medidas destinadas a facilitar la promoción de curso, tomando como fundamento el mandato de inclusión educativa que fija la Ley Nacional. En algunos distritos se llegó al extremo de establecer por decreto la promoción automática de curso, independientemente de los aprendizajes que el alumno haya logrado. Algunas de esas medidas fueron las

³ Por ejemplo, la DINIECE no aporta datos de la proporción de estudiantes que efectivamente se gradúa, y cuántos de éstos lo hacen en el tiempo estipulado por el plan de estudios. Algunos estudios realizados por organismos privados plantean que no más del 60% de los alumnos del secundario lo termina.

siguientes: flexibilización de las normas relativas a la cantidad de materias que se pueden adeudar al iniciar cada curso; aumento de las posibilidades de recuperar exámenes no aprobados; implementación de medidas de apoyo a los alumnos que tienen dificultades, como las tutorías. Salvo la implementación de las tutorías, los docentes no aceptaron de buen grado la mayoría de esas medidas.

Gráfico N° 2: Evolución de las tasas de promoción efectiva en la escuela secundaria. Total del país (2000-2011)



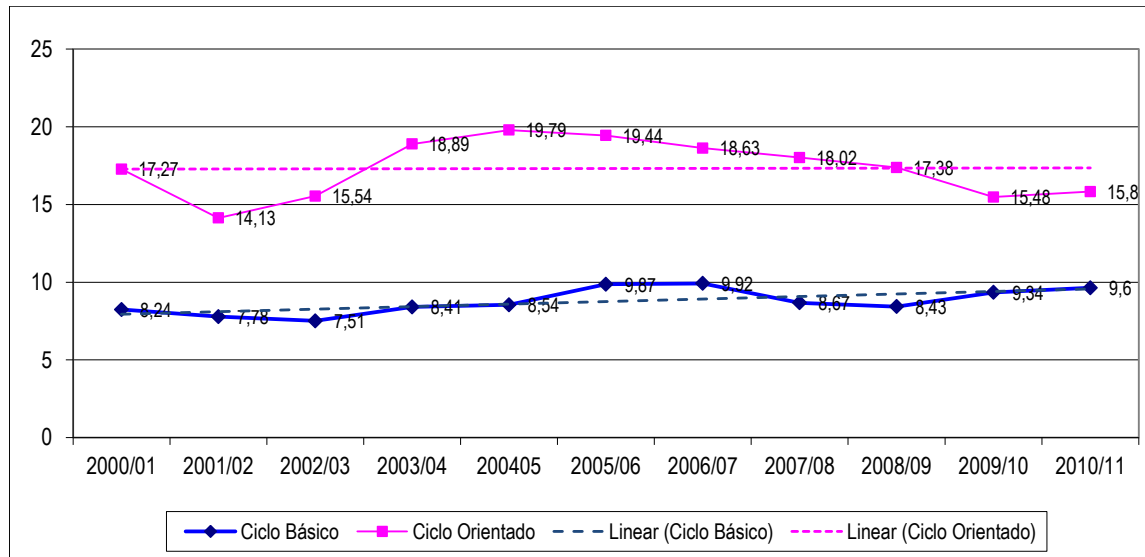
Fuente: elaboración propia a partir de los datos de DiNIECE 2013.

Abandono interanual. Esta tasa informa sobre la proporción de alumnos que habiendo cursado la escuela en un año determinado, no se inscriben en el siguiente. No se trata de abandono definitivo, o sea, deserción, sino entre un año y otro. Obviamente, si la interrupción temporaria de la escolaridad se reitera, termina en deserción.

Tal como podemos observar en el Gráfico N°3, a diferencia de lo que ocurre con la repetición, el abandono interanual es algo más elevado en el ciclo orientado, es decir, en los últimos años del secundario. Alrededor del 16% de los estudiantes interrumpió sus estudios entre el 2010 y el 2011 en el ciclo orientado, y cerca del 10% en el ciclo básico. No sabemos cuántos de estos estudiantes se reintegran más tarde al sistema porque la forma en que se relevan las estadísticas no permite conocer ese hecho. Aunque la cifra de los que se reincorporan fuese muy significativa, la interrupción temporaria de los estudios implica inevitablemente un atraso en los estudios. Se trata

de alumnos que no cursan regularmente el nivel medio y, como consecuencia de ello, están en riesgo de abandonarlos definitivamente.

Gráfico N° 3: Evolución de las tasas de abandono interanual en la escuela secundaria. Total del país. Total del país (2000-2011)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de DiNIECE 2013.

Los resultados en los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) y los exámenes PISA tienen como objetivo dar cuenta del desempeño de los alumnos en las asignaturas más importantes (lengua, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales) en distintas etapas de su trayectoria educativa. La periodicidad con la que se lleva a cabo es cada 2 o 3 años y habitualmente tiene carácter muestral, aunque para 2010 se realizará la toma censal de finalización de secundaria.

Las pruebas PISA son exámenes internacionales que aplica en diferentes países la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a los alumnos de 15 años a fin de evaluarlos en comprensión en lectura y los conocimientos en matemática y ciencias.⁴

⁴ Argentina participa en el programa PISA desde hace más de diez años. La OCDE publica regularmente los resultados de estas pruebas y ordena a los países en un *ranking* según el puntaje que alcanzan los alumnos en las diferentes pruebas.

Consideramos aquí, a título de ejemplo, las principales conclusiones a las que llega un estudio llevado a cabo en el marco del Proyecto Educar 2050, sobre la base de los resultados obtenidos por Argentina en la prueba PISA 2012. La comparación con otros países de la región resulta muy ilustrativa de nuestra situación en materia educativa.

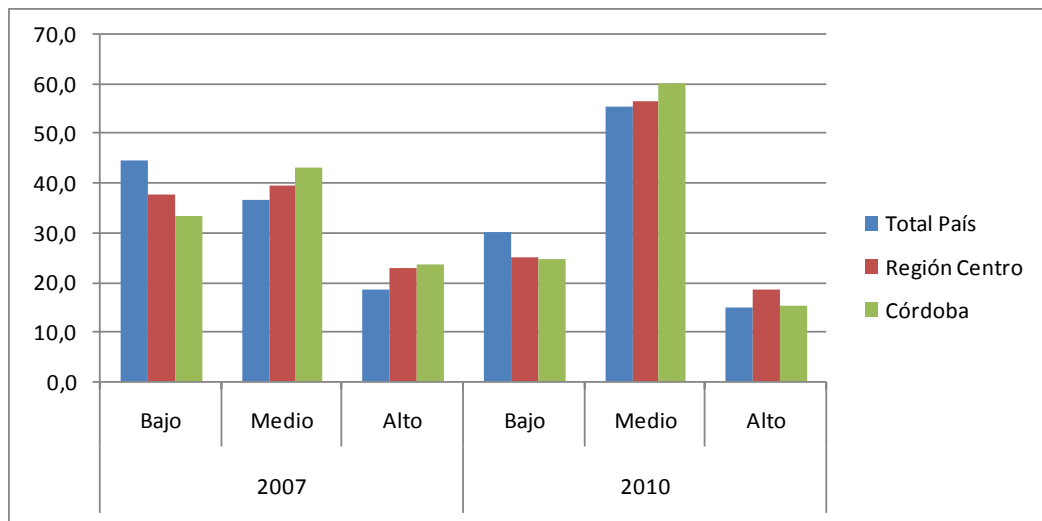
La conclusión general a la que arriba el estudio se refleja en el título del trabajo: *No logramos mejorar. Informe sobre el desempeño de Argentina en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2012*. El informe destaca en particular lo siguiente:

- Argentina se desempeñó entre los peores ocho países participantes (65 en total), ubicándose lejos de los mejores del *ranking* y del promedio de la OCDE. Dos tercios de nuestros alumnos se desempeñaron en los niveles más bajos en matemática, y uno de cada dos entre los porcentajes más bajos de lectura y ciencia.
 - Argentina no ha mejorado en ninguna materia desde que comenzó a participar en las pruebas PISA. En matemática y ciencia, no ha mejorado desde ningún punto de comparación. En lectura, mejoró desde el 2006, pero luego de haber empeorado considerablemente, lo que la ubica de nuevo en su desempeño original del año 2000.
 - En Argentina, el porcentaje de alumnos que no alcanza niveles mínimos de aprendizaje no cambió; en varios países latinoamericanos, se redujo considerablemente.
 - Menos de un 1% de los alumnos argentinos logró niveles de excelencia en todas las materias; este porcentaje bajó en matemática y lectura.
 - Las brechas por nivel socio-económico son de las más amplias del mundo, pero aún las escuelas de mayor nivel obtienen bajos resultados.
 - Argentina se desempeña muy por debajo de otros países con niveles de ingreso o de inversión en educación similar. Y si bien Argentina tiene la inversión por alumno más alta de los países latinoamericanos participantes, su desempeño es de los más bajos de la región.
-

Al margen de las críticas que se puedan hacer a las pruebas utilizadas por el programa PISA, no cabe duda de que lo observado por el Proyecto Educar 2050 en el informe citado, refuerza lo que surge de nuestro análisis del rendimiento interno del sistema.

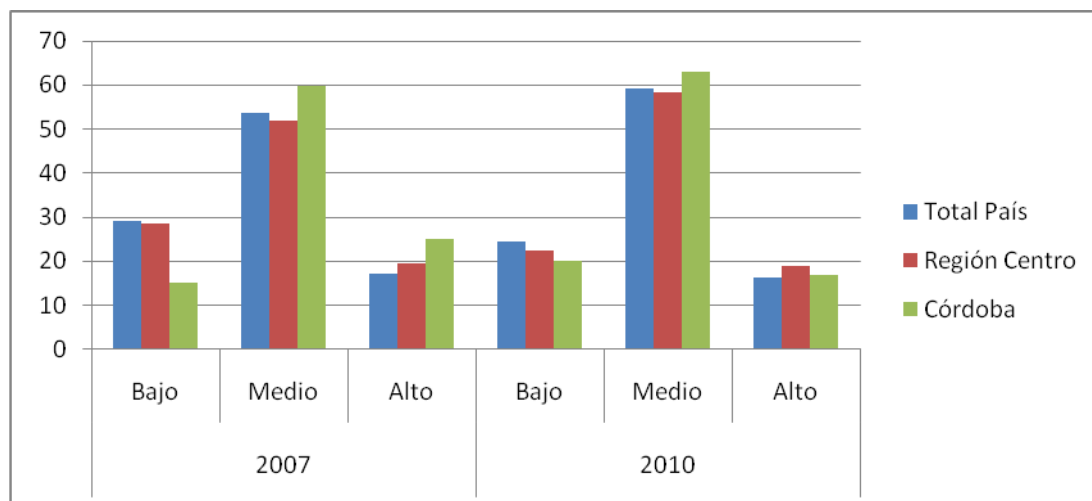
En cuanto a los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación realizados en nuestro país, considerando el período 2007-2010, podemos sintetizar que los datos para el total país comparativamente con la región centro y Córdoba no muestran resultados alentadores. A título de ejemplo, los resultados en Matemática no han logrado mejorar la proporción de alumnos que se ubican en resultados de “Alto” nivel entre 2007 y 2010, apenas se observa una tendencia a ubicarse en un nivel medio de rendimiento. Aún así, para el 2010, subsisten valores del 30% con rendimiento “Bajo”. Los gráficos ilustran el desempeño en Matemática y Lengua para el último año de la escuela secundaria.

Gráfico 4. Operativo Nacional de Evaluación: Desempeño en matemática. Período 2007-2010



Fuente: Operativo Nacional de Evaluación

Gráfico 5. Operativo Nacional de Evaluación: Desempeño en lengua. Período 2007-2010



Fuente: Operativo Nacional de Evaluación

Otros informes sobre el estado de la educación argentina realizados por diferentes organizaciones, algunos de ellos comentados ampliamente por los medios de comunicación, dan cuenta de lo mismo⁵. Se trata de un retroceso difícil de comprender, ya que Argentina es el país con la inversión en educación más alta de la región.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

La realidad escolar en torno a culturas y prácticas inclusivas: perspectivas de directivos, docentes y preceptores

Tal como analizábamos en apartados anteriores, a los equipos de conducción y profesores no les resulta fácil convertir en acciones concretas las propuestas contenidas en numerosos documentos oficiales referidas a la inclusión.

A partir de las entrevistas realizadas a directivos, profesores y preceptores de las dos escuelas constatamos su preocupación por contribuir a que los estudiantes superen las situaciones de marginación y por atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado.

⁵ Los resultados de escolaridad primaria también indican un retroceso. Según los datos del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), prueba regional de Unesco, cuyos resultados correspondientes al año 2013 fueron dados a conocer recientemente en Brasilia, el abandono en la escuela primaria argentina aumentó en los últimos años. De acuerdo con UNESCO, la tasa de abandono acumulado en el nivel primario creció 1,8 puntos porcentuales en Argentina. www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-ilece/third-regional-comparative-and-explanatory-study-terce/

Para analizar cómo las escuelas estudiadas llevan a cabo acciones en pos de la inclusión, tomamos el concepto de “perspectiva” tal como lo utilizan Booth y Ainscow (1998), es decir constructo que nos ayuda a explicar un hecho, resaltando: **qué vemos, cómo lo interpretamos** y cómo **actuamos al respecto**. Las perspectivas ponen de manifiesto, el conjunto de concepciones y teorías implícitas que tenemos sobre un determinado hecho o proceso social. En este sentido, lo utilizamos en el análisis de dos dimensiones institucionales, la dimensión cultural y la dimensión de las prácticas pedagógicas.

- **Dimensión cultural**

En la dimensión cultural nos referimos principalmente al conjunto de significados que construyen los actores institucionales en las relaciones de la escuela con las familias, la comunidad en general y distintos aspectos de la convivencia escolar.

Pudimos constatar que las escuelas bajo estudio llevan a cabo numerosas acciones a favor de la inclusión y los actores institucionales reconocen este hecho e identifican algunos aspectos claves que inciden favorablemente en la inclusión.

La relación con las familias

Los entrevistados coincidieron en que las experiencias en el núcleo familiar inciden de manera significativa en la conducta de los estudiantes y reconocen como innegable la importancia de que la escuela pueda establecer un contacto permanente con los padres para que ellos estén al tanto de lo que ocurre con sus hijos, tanto en su desempeño académico como en su comportamiento y relaciones interpersonales; los siguientes extractos de entrevistas lo evidencian:

“La realidad social de los chicos, sus necesidades, carencias, problemáticas a nivel conductual y distintas falencias que van teniendo a nivel familiar, todo se traduce a nivel conducta”. (Preceptora)

“La calle se ha instalado dentro de la escuela; para los alumnos, los códigos que valen son los códigos que tienen en la calle”. (Preceptora)

“La violencia entre ellos sí que es hartante. Tanto la agresividad física como la verbal. La agresividad verbal es muy propia de los chicos. Pero yo noto que es como normal tratarse con palabras... lo han hecho natural”.

Junto a la toma de entrevistas, los investigadores tuvimos acceso a distinto tipo de documentación institucional. Allí pudimos constatar que los dichos en las entrevistas están acompañados de un verdadero esfuerzo por hacer partícipes a los padres de la realidad escolar y el desempeño de sus hijos y lograr algún nivel de con la educación de sus hijos.

En el *cuaderno de comunicados* hay constancias de estos esfuerzos. Los responsables de la gestión comunican con sutileza situaciones particulares de violencia, adicciones, embarazos, etc. A través de este cuaderno también convocan a reuniones, las que no siempre tienen éxito en relación a la asistencia efectiva de padres. Lo que los responsables de la gestión dicen en las entrevistas es un correlato de lo que consta en los cuadernos de comunicados.

“Cuesta ese acercamiento entre la familia y la escuela”. (Preceptora)

“Se percibe mucha problemática a nivel social, en la familia más que nada. Se nota mucho la ausencia de la familia en los chicos. (Profesora)

“Yo pienso que son muy pocos los alumnos de nuestra escuela que tienen una contención por parte de su familia”. (Preceptora)

“Los papás son realmente pocos los que vienen, se acercan, se interesan”. (Preceptora)

La relación con la comunidad en general

Los entrevistados señalan que resulta fundamental mantener un vínculo con la comunidad donde se inserta la escuela para favorecer la inclusión, o con instituciones representativas; en una de las escuelas enfatizan la importancia del estrecho vínculo que han consolidado con la Universidad Nacional de Córdoba. En ambas escuelas consolidaron vínculos con algunas instituciones de la zona tales como jardines de infantes, dispensarios, centros vecinales, entre otros.

Desde la perspectiva de los investigadores que estuvimos presentes en estas escuelas, acompañando a veces jornadas completas, nos deja la certeza de que la existencia de estos vínculos hace sentir menos sola a la escuela. Los responsables del equipo de gestión sienten que alguien los acompaña y pueden relatar sus problemas, y encontrar algunas respuestas o intentos de paliativos en acciones o propuestas de esas instituciones de la comunidad.

Normas de convivencia, disciplina y sanciones

En ambas escuelas las normas de convivencia están escritas y se adjuntan en el cuaderno de notificaciones. Los preceptores admiten que en su mayoría los alumnos no las leen y los padres tampoco. Los entrevistados coincidieron en que muchas veces no es suficiente que las normas estén escritas sino que resulta imprescindible trabajarlas con alumnos y profesores para su efectivo cumplimiento.

En el marco de las entrevistas, constatamos que la expulsión ya no es una práctica habitual en las escuelas estudiadas, “*expulsar es excluir*”. Cuando indagamos sobre las sanciones vimos que en algunos casos, ante problemas de indisciplina, se les ha hecho hacer a los estudiantes tareas reparadoras, como por ejemplo pintar una pared, limpiar los bancos de la escuela que están muy sucios, ir al patio y levantar los papeles tirados. Los entrevistados señalaron que las amonestaciones ya no son causales directos de la expulsión de los estudiantes y que se trabaja con las familias para solucionar los problemas que las generan.

“Acuerdo de Convivencia” y “Acta Compromiso” son dos estrategias institucionales que se aplican en las escuelas con el objeto de brindarles a los alumnos una oportunidad para permanecer en la escuela pese a haber cometido algunas faltas serias de disciplina.

Inasistencias y tardanzas parecerían ser una constante en las instituciones y un verdadero obstáculo para el logro de los aprendizajes. Las preceptoras y coordinadoras de curso entrevistadas fueron quienes se manifestaron más preocupadas al respecto y señalaron que los estudiantes no suelen quedar libres por inasistencias porque la escuela hace todo lo posible por retenerlos, afirmaron “...el que deja la escuela es por una decisión propia”. Las escuelas utilizan todo tipo de estrategias –a veces hasta

parecen no tener explicación fundada- para atenuar las llegadas tarde e inasistencias que se producen sin justificativos razonables. Los investigadores, hemos observado que hasta es una práctica habitual (en una de las escuelas) imponer una multa en pesos (cifra no significativa en su volumen) para hacer sentir a los estudiantes que llegar tarde o no asistir tiene una consecuencia por la que hay que “pagar”.

- **Dimensión de la práctica pedagógica**

Al referirnos a práctica pedagógica hacemos alusión a los procesos de trasmisión de conocimientos, son dimensiones de ellos la planificación de la enseñanza, el seguimiento y la evaluación, el interés y la contención etc. En ellos sistematizamos a continuación las principales estrategias de inclusión propias de esta dimensión.

La planificación de la enseñanza, las tareas en la clase, el interés y contención

Los profesores señalaron que los programas de las asignaturas se ajustan a las características de los destinatarios. En el marco de las entrevistas compartieron algunas actividades de aprendizajes centradas en los estudiantes que generan interés y motivación. Por ejemplo: elaboración de una fotonovela (Lengua y Literatura); entrevistas y encuestas en la escuela para conocer el estado de situación de algunas problemáticas sociales de interés y así abordar conceptos relacionados con la estadística (Matemática).

Los profesores señalan que a los alumnos se sienten atraídos por propuestas de enseñanza que los involucren y mantengan ocupados, más que con clases que requieran de ellos una actitud pasiva. Una de las profesoras comentó que una buena experiencia de trabajo con guías de estudio y otra señaló que los trabajos grupales generan interés entre sus estudiantes y funcionan muy bien.

Se advirtió la importancia del interés y la contención por parte de los profesores para lograr la permanencia de los estudiantes, y así lo expresaron:

“Se toman decisiones para que no sea la escuela la que los deje fuera; el grupo de profesores y preceptores tiene características para contener a los alumnos”. (Preceptora)

En general, los entrevistados consideran que, en la escuela, todos están trabajando en pos de promover la inclusión, procurando generar las oportunidades que sean necesarias para que los estudiantes continúen y no abandonen. La percepción que la mayoría de los entrevistados tiene de la escuela es que se trata de una escuela inclusiva.

La evaluación de los aprendizajes y el seguimiento de la trayectoria de los estudiantes

En las diferentes entrevistas con los profesores surgió la evaluación de los aprendizajes como un punto problemático; manifestaron que pese a los intentos por involucrar a los estudiantes en las tareas “más allá de la calificación”, esta última es siempre la principal motivación.

Entre los mismos profesores encontramos bastante diversidad en la forma en que abordan y comprenden a la evaluación de los aprendizajes; hay quienes apelan a la autoevaluación como una estrategia válida para el seguimiento del docente y los aprendizajes, y otros que utilizan sistemas más tradicionales.

En consonancia con lo que venimos señalando, una profesora comentó lo siguiente:

“Te preguntan siempre ‘¿esto va con nota?’ Y si les decís ‘no, chicos, es para que lo tengan’ se ponen a hacer otra cosa, el celular, la computadora (...) les importa mucho la nota, aprobar porque sería una materia más que no se llevan. Es mi caso. Tienen muy buenas notas conmigo, pero trabajan muy bien. Uno busca hacer esas estrategias que llaman... hemos hecho por ejemplo satélites artificiales (maquetas), maquetas espectaculares, todos tienen 10, imagínate. Una más bonita que otra. Y hemos hecho volcanes y han hecho erupcionar volcanes. Entonces con bicarbonato, por ejemplo, y agua y un poco de pimentón que le da color a la lava, han hecho unos volcanes espectaculares”.

En las dos instituciones estudiadas en profundidad, están previstas estrategias de seguimiento de los estudiantes y de registro de sus diferentes actividades. En una de las escuelas, el seguimiento se realiza a través del cuaderno de notificaciones (en los casos donde hay algunos alumnos que han estado involucrados en problemas graves se ha separado un cuaderno sólo para llevar adelante los casos muy serios).

La mayoría de las preceptoras entrevistadas hizo hincapié en la importancia del diálogo entre los diferentes actores institucionales y también con las familias para anticiparse a los conflictos y solucionarlos.

Las tutorías y otros programas compensatorios

Los entrevistados coincidieron en la dificultad de generar compromiso en los estudiantes para que asistan a las tutorías disciplinares para complementar el estudio de las asignaturas. En una de las escuelas cuentan con programas tendientes a promover la finalización de los estudios donde se comprometen profesores en sus horas institucionales y ayudan a los estudiantes a organizarse para presentar los trabajos y rendir las asignaturas pendientes. A esto lo implementan en mayor medida con estudiantes de sexto año.

Las tutorías son poco aprovechadas ya que cuesta que asistan. Así también, los entrevistados comentan que las familias muchas veces no están al tanto del funcionamiento de este programa.

En una de las escuelas hay un Centro de Actividades Juveniles que funciona los sábados y que apunta a la contención, haciendo a los alumnos protagonistas de acciones para otros, de proyectos comunitarios.

A pesar de las declaraciones oficiales en materia de política educativa y las disposiciones adoptadas para mejorar el rendimiento por las autoridades del sistema educativo, a los equipos de conducción y profesores no les resulta fácil convertir en acciones concretas a las propuestas contenidas en numerosos documentos oficiales referidas a la inclusión.

Como advertimos al principio, en este trabajo procuramos descubrir, a partir del análisis de los datos oficiales y los provistos por el relevamiento realizado por nuestro equipo de investigación, si efectivamente la inclusión educativa consagrada por las leyes vigentes en el país se concreta en la práctica. Pareciera que todavía estamos lejos de alcanzar los objetivos que fija la ley en esta materia, al menos en lo que respecta al nivel secundario y que gran parte del esfuerzo recae en las instituciones.

Las principales conclusiones que surgen de lo tratado en cada uno de los apartados de nuestro trabajo se pueden resumir como sigue:

a) No caben dudas de los avances realizados en nuestro país en materia legislativa respecto del reconocimiento del derecho a la educación y el compromiso del Estado. Nuestra legislación es muy clara y precisa en ese sentido. La multiplicidad de programas y proyectos que ambos niveles del gobierno de la educación están implementando en las escuelas constituyen una respuesta concreta a lo prescripto por esas leyes.

b) Los datos oficiales relativos a la cobertura y al rendimiento escolar, que son manifestaciones objetivas de la medida en la inclusión legalmente reconocida se hace efectiva en la práctica, dan cuenta de una realidad preocupante. Las metas de escolaridad para el grupo de edad de 12-17 años no son satisfactorias. En lo que respecta a los indicadores de rendimiento, los datos oficiales, muestran un panorama preocupante para toda la escuela secundaria.

Es innegable también, el esfuerzo que hacen las instituciones educativas para lograr contener a los estudiantes dentro de la escuela. De acuerdo a nuestras consideraciones del inicio, podemos decir que las instituciones hacen un trabajo efectivo para lograr la permanencia, pero no podemos asegurar si los estudiantes realmente participan en procesos educativos de calidad.

Podemos sintetizar que en las escuelas estudiadas, las acciones que con mucho esfuerzo y dificultad se llevan adelante para crear una cultura y prácticas pedagógicas inclusivas son:

- Búsqueda de apoyo por parte de las familias, para que se involucren y acompañen a sus hijos en el proceso formativo.
- Delimitación clara de las normas de convivencia e instancias que garanticen su efectivo funcionamiento.
- Seguimiento de las trayectorias de los estudiantes.
- Promoción el diálogo entre los actores institucionales.

- La adecuación de la enseñanza a las características de los estudiantes, haciendo hincapié en los programas de estudio y actividades de aprendizaje.
- El desarrollo de proyectos institucionales que atiendan a las particularidades de los estudiantes, las familias y la comunidad en general.
- Trabajo colaborativo para atender la diversidad. La presencia de actores comprometidos con la inclusión educativa desde sus diferentes funciones y con competencias y predisposición para el trabajo en equipo. Promoción de diálogos y encuentros entre los diferentes actores institucionales y familias, afianzamiento de lazos de confianza con los estudiantes, orientación y acompañamiento.

La presencia de estos rasgos, en las escuelas estudiadas, es en correlato con directivos escolares que viven en una permanente tensión por resolver problemas que presentados en diferentes niveles y personas.

Si bien en este trabajo hemos puesto el acento en la responsabilidad que le cabe a la institución educativa, no ignoramos que ésta no constituye el único factor que actúa en la determinación de un fenómeno tan complejo como lo es el de la inclusión. Lo que podemos aportar con nuestro análisis es, en consecuencia, limitado y provisional, pero consideramos que puede resultar útil para reflexionar sobre la importancia de mirar lo que pasa en la escuela, porque es en ella donde, efectivamente, se juega el destino de la política educativa.

5. Bibliografía

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4

Booth, T. (1998). Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos. Paris: UNESCO.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Versión en castellano Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

Brígido, A. M.. (2004) La equidad en la educación argentina. Un estudio sobre las desigualdades en la distribución de la educación. Ed. Universitas/Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC).

Hernández Sampieri, G. (2006): *Metodología de la Investigación*. Iztapalapa, México, Mc Graw Hill.

Tomasevski, K. (2002) Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Cuadernos pedagógicos*.

UNESCO (2008) *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra.

- (1996). *La educación encierra un tesoro*. México.