



**Especialización en Pedagogía de la Formación
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata**

TRABAJO FINAL INTEGRADOR (TFI)

Director: Dr. Alejandro Vassiliades

Tutoras: Prof. Aldana Ponce / Prof. Mariana Repoll

Cursante: Prof. Edgardo Santiago Salaverry

Cohorte 2019 – 2020

***La inclusión educativa en el marco de la obligatoriedad de la escuela
secundaria***

La inclusión educativa en el marco de obligatoriedad de la escuela secundaria

Resumen

La sanción de la Ley Nacional de Educación comprende un quiebre en la mirada de la educación como un derecho personal y social garantizado por el Estado. La instauración de la obligatoriedad de la escuela Secundaria en esta instancia, puso en la mesa del debate la urgente necesidad de entablar la revisión del histórico formato escolar para dar espacio al ingreso y permanencia en el sistema de un importante número de niños, niñas y adolescentes signados por la diversidad. De esta manera, la inclusión educativa como parte de la inclusión social se convierte en una definición política responsable de materializarse en estructuras competentes capaces de atender a las diferencias que definen la pluralidad y complejidad de trayectorias de los y las estudiantes que asisten a nuestras aulas.

El desafío de una educación inclusiva y de calidad como realidad posible, impone la necesidad de establecer la centralidad de la enseñanza en el discurso pedagógico. La presente propuesta de indagación plantea un recorrido conceptual que nos permite analizar los cambios y continuidades en la agenda educativa a quince años de la sanción de la ley y el rol de los/las actores sociales que hacen la escuela en el paradigma de la inclusión.

La inclusión educativa en la escuela Secundaria como derecho social

La puesta en vigencia de la Ley Nacional de Educación pone en tensión la antigua mirada de la enseñanza escolar, dando lugar a la concepción del aula como un espacio heterogéneo conformado por una diversidad que demanda una constante búsqueda de estrategias didácticas que contemplen y atiendan las distintas trayectorias de los y las estudiantes. En este contexto se torna urgente una revisión de la escuela como institución educativa que nos permita repensar su estructura, dinámica y conformación a partir de un diálogo sincero y abierto entre los diferentes sujetos que la constituyen; poniendo en el centro del debate a la figura de los y las estudiantes. La concertación es imprescindible para abordar la resolución de los problemas que plantea un universo heterogéneo, dinámico y con múltiples necesidades, vulnerabilidades y potencialidades a ser atendidas en la escuela media en un marco de obligatoriedad.

Bajo este nuevo paradigma educativo, en los últimos años se ha podido observar el ingreso a nuestras aulas de estudiantes hasta ahora invisibilizados/as por el sistema educativo formal que demandan atención especializada, lo que hace imprescindible la intervención de

distintos/as profesionales para llevar a cabo un trabajo conjunto que permita sustentar una verdadera inclusión con calidad educativa. La garantía de una educación inclusiva que asegura las condiciones de igualdad y valoración de las diferencias, deben concebirse en un marco de propuestas pedagógicas que otorguen oportunidades necesarias para alcanzar un aprendizaje significativo, a partir de una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad como garantía de justicia social.

La aplicación de políticas de inclusión, conciben a cada estudiante como un/a sujeto único/a cuyas necesidades deben ser atendidas en cada caso en particular. Entonces debemos preguntarnos, ¿Qué entendemos por inclusión?, ¿cuál es el formato de inclusión adecuado para cada caso?, ¿Quiénes son los actores sociales involucrados/as y qué rol cumplen cada uno/a?

La puesta en marcha de la inclusión como derecho demanda el desarrollo de una educación con *calidad* que garantice la apropiación de saberes socialmente valorados a través de un aprendizaje significativo para cada uno/a de los y las estudiantes. El concepto de *calidad* en educación tiene muchas definiciones y significados por tratarse de una categoría multidimensional atravesada por variables políticas, económicas, sociales y culturales que responde al contexto histórico y territorial donde tiene lugar su aplicación práctica. Inés Agüerrondo define a la calidad en educación como

“[...] un concepto complejo y totalizante (...), social e históricamente determinado, es decir, que tiene que ver con una realidad específica, en un país y en un momento concreto. Se constituye en imagen-objetivo de la transformación educativa, o sea, es el orientador de cualquier ajuste con las demandas sociales. Se constituye en patrón de control de la eficacia del servicio”¹.

La calidad educativa presenta la facultad de proporcionar a los y las estudiantes el dominio de diversos códigos culturales para resolver problemas, desarrollar valores y capacidades que les permite afrontar la vida ciudadana y alimentar la necesidad de seguir aprendiendo. Esta tarea nada sencilla por cierto, hace necesaria la intervención de la Didáctica para trabajar los saberes disciplinares a partir de diversas ofertas de enseñanza cuya diversidad atienda la heterogeneidad del aula y logre alcanzar una apropiación subjetiva del conocimiento.

1 Agüerrondo, I. (1993).

La teoría nos dice que la búsqueda de la inclusión con calidad educativa como proyecto institucional debe considerar a los y las estudiantes como sujetos sociales que forman parte de un contexto donde construyen y desarrollan sus propios recorridos personales o *trayectorias*. Estas trayectorias presentan “*elementos estructurales que poseen y caracterizan tanto a los grupos como a sus individuos*”. Son ejemplos de estos elementos los capitales culturales, económicos, simbólicos y de género, los cuales son puestos en acción en “*determinados contextos y bajo determinadas situaciones a través de operaciones subjetivas que expresan la heterogeneidad de valores, criterios, mandatos o posibilidades*” (Montes y Sendón, 2006). Cada sujeto ocupa y transita, junto a otros y otras con quienes se identifica, un espacio social donde reconoce y adopta capitales que conforman las estructuras de su propia trayectoria, es decir, un devenir construido a partir de aportes individuales y colectivos. De ello se desprende que “*la posición y la trayectoria individual no son estadísticamente independientes, no siendo igualmente probables todas las posiciones de llegada para todos los puntos de partida (...)*” (Bourdieu, P. 1979: 108). Entender las trayectorias como un proceso subjetivo donde intervienen múltiples sujetos y factores implica tener en consideración al mismo tiempo, la temporalidad de las experiencias vividas por cada estudiante como parte importante de su historia social donde se constituye como individuo único/a que enriquece a un conjunto diverso.

Todos estos conceptos y autores antes citados forman parte de trabajos que como autor adopto para otorgar el marco teórico a propuestas desarrolladas en el aula a modo de experiencias didácticas que tienen como objetivo enseñar y aprender en la diversidad. En el contexto que enmarca nuestra tarea docente, la Didáctica como espacio de creación nos permite pensar, revisar y poner en tensión distintas propuestas de clases que atiendan a cada una de las subjetividades que conforman el complejo colectivo que hacen el aula.

Es menester de los y las trabajadores/as de la educación dar lugar a las expectativas, a los interrogantes en relación a los contenidos, los tiempos y modos de aprendizaje y a nuestras prácticas; para lograr ponerlas en tensión y poder dinamizarlas. Sin dudas el “formato escolar tradicional” se encuentra en crisis, en tensión y reviste un debate urgente para alcanzar la transformación necesaria y así atender las demandas que estimulan nuestras nuevas realidades. El rol docente se resignifica en su tarea de “entrecruzar” - o ayudar a hacerlo - una variedad de lenguajes² que recibe y percibe – de manera diferente cada estudiante-, teniendo

2 El lenguaje es un sistema de comunicación formado por signos de tipo oral y escrito. Existen distintos tipos de lenguajes: natural (es el cotidiano utilizado en nuestro entorno), verbal, gestual, literario, tecnológico y científico, formal, no verbal, facial, kinésico (gestos), escrito e icónico (expresado en símbolos).

cada uno/a que desarrollar las habilidades cognitivas necesarias para interpretar estas formas de expresión.

En este escenario histórico, social e institucional es preciso considerar y valorar la heterogeneidad de los procesos cognitivos y las distintas formas y tiempos de aprendizaje; lo cual hace imprescindible un proceso de selección y adaptación de los contenidos a desarrollar y las formas de enseñarlos dentro de los respectivos marcos disciplinares, para alcanzar la resignificación de los mismos en el interior del aula. Tales preceptos exigen flexibilidad curricular, trabajo interdisciplinario, formas alternativas de evaluación, diversas estrategias de acompañamiento de distintos/as actores educativos/as, junto a la visualización de jóvenes con biografías y recorridos institucionales múltiples y a su vez, particulares. Cada estudiante al construir sus identidades se enfrentan a un doble desafío: internalizar normas de socialización y al mismo tiempo, cuestionarlas.

En las últimas décadas la percepción de los recorridos estudiantiles se entiende como experiencias diversas y desiguales, lo que consolida la existencia de trayectorias múltiples. Según Flavia Teriggi (2014), *[las] trayectorias teóricas [se encuentran] en tensión con las trayectorias reales. Los recorridos esperados de acuerdo a diseño del sistema se ponen en tensión con los desfases temporales, el ausentismo y el abandono. Las trayectorias alejadas del modelo, salen fuera del cauce*". Estas trayectorias individuales propias de cada sujeto, son entendidas a partir de la categoría conceptual de juventudes; donde la "condición juvenil" es concebida como un "conjunto multidimensional que define la experiencia social y subjetiva de las y los jóvenes" (Teriggi, F. 2014: 4).

La práctica escolar como experiencia social trasciende los muros de la escuela y supone una reconceptualización de la cultura y las prácticas escolares para dar sustento a un modelo de Educación Inclusiva capaz de reconocer a la diversidad como un valor propio de cada grupo de trabajo en las aulas. La presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales como parte de esta diversidad, hace necesaria la colaboración de otros profesionales especializados en todas las escuelas para dar respuesta educativa a sus demandas y potencialidades. Para ello es absolutamente necesaria la participación activa de todos los actores educativos (docentes, equipo directivo, EOE, profesionales externos, acompañantes, familias) en un trabajo conjunto que afiance y fortalezca la tarea del/de la docente dentro del aula, acompañando el proceso de enseñanza aprendizaje que respete las capacidades cognitivas de los y las estudiantes y sus tiempos de aprendizaje. Los aportes e intervenciones que puedan hacerse fuera del aula no pueden quedar circunscriptas a su trabajo concreto y especializado, sino debe formar parte de una tarea en equipo que tenga como objetivo la

consolidación de la figura del/de la estudiante como sujeto cognoscente. Estas propuestas teóricas parecen ser inalcanzables en las realidades cotidianas de las escuelas tanto de gestión pública como privada. Quizás, tales premisas constituyen nuestros nuevos desafíos que vienen a interpelar la tarea de educar para invitarnos a pensar y cuestionar la coyuntura de la escuela en la actualidad y de esta manera establecer una posible iniciativa contra-hegemónica capaz de sustentar una férrea inclusión educativa.

El presente proyecto de indagación planteado desde el campo de la Pedagogía de la inclusión, busca emprender una revisión del devenir histórico de la escuela Secundaria en nuestro país y establecer el rol de los/as actores educativos en torno a la implementación de la obligatoriedad y la puesta en preeminencia de la inclusión como categoría política, educativa y social.

La educación Secundaria: de la lógica selectiva a la obligatoriedad inclusiva

La puesta en vigencia de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 junto a la consecuente Ley de Educación Provincial N° 13.688 sancionada al año siguiente, pone en tensión el histórico designo de la escuela para otorgar primacía a la educación y el conocimiento como un bien público, un derecho personal y social garantizados por el Estado. El establecimiento de la *obligatoriedad* de la Escuela Secundaria en este contexto, revela la necesidad de una educación integral y de calidad para la preparación de jóvenes criteriosos/as que les permita la incorporación al mundo adulto y a la vida social, al mundo académico y al mundo del trabajo, con los conocimientos y los instrumentos necesarios para seguir aprendiendo autónomamente en el entorno que nos designa la sociedad del conocimiento. Es importante destacar que la Escuela Secundaria en sus orígenes se manifestaba abierta a toda la población, mientras que sus lógicas institucionales implícitas sustentaban una doctrina selectiva y excluyente, tal como afirma Emilio Tenti Fanfani,

“[...] en un principio, cuando se trataba de formar élites, la lógica de selección impregnaba el quehacer de docentes y alumnos. La carrera escolar era como una carrera de obstáculos. Los “más capaces” de superarlos llegaban al final y adquirirían el derecho de entrada a la universidad... [dado que] la práctica sistemática de los exámenes permitía distinguir a los exitosos de los fracasados. El fracaso era un fenómeno habitual y esperado en la experiencia escolar. Siempre los llamados eran más que los elegidos y todos los “jugadores” conocían

y compartían esta regla del juego y aceptaban sus desenlaces” (Tenti Fanfani, E. 2000: 2).

Estas prácticas con una clara impronta elitista, tenían por función abogar el acceso a estudios superiores universitarios de las y los jóvenes pertenecientes a la clase dirigente que llegarían a ocupar cargos gubernamentales.

“En un principio el viejo secundario era una especie de antesala de los estudios universitarios y de ciertas posiciones en las burocracias públicas y privadas emergentes y como tal estaba reservada sólo a los herederos, es decir, a los hijos de las clases dominantes y a algunos pobres meritorios. En ella imperaba una estricta lógica selectiva. La "solución" para los problemas de aprendizaje o de conducta era la exclusión (por lo general autoinfligida) del establecimiento” (Tenti Fanfani, E. 2003: 29).

Históricamente el término “educación secundaria” fue asociado normativamente con los bachilleratos institucionalizados en los Colegios Nacionales y Liceos de Señoritas, como así también en la formación de maestras y maestros de educación primaria organizada en las Escuelas Normales. De esta manera, el *normalismo*³ consolidó el discurso pedagógico del espacio educativo y cultural argentino como matriz de pensamiento para muchas generaciones de pedagogas y pedagogos. El trabajo de enseñar incluyó *“una serie de articulaciones y proyecciones de sentidos que procuraron establecer los significados, representaciones, imágenes, expectativas y prácticas ligadas a la docencia que decisivamente influyeron en el modo en que maestras y maestros se pensaron a sí mismos en su trabajo cotidiano”* (Vassiliades, A: 2012: 111). Sin embargo, esta influencia trajo consigo resistencias y oposiciones que transformaron a la tarea de enseñar en un espacio dinámico y de puja.

De esta manera, la “profesionalización” de la docencia como estrategia de formación del educador/a- funcionario/a tuvo como objetivo homogenizar el cuerpo docente para consolidar un modelo de sociedad de acuerdo a principios y pautas culturales establecidas por las clases dominantes. La imagen de vocación, abnegación, servicio y entrega a esta misión laica pero con ribetes religiosos, incluían diferencias por género otorgando a la mujer el rol de “segunda

³ El normalismo viene del término “Normal” que refiere a la idea de “norma” y las maestras y maestros normales tenían como tarea transmitir las costumbres y principios aceptados de la cultura argentina, como parte de una misión civilizatoria en la difusión de comportamientos, disposiciones, valoraciones, gustos y estéticas (Pineau, P. 2007).

madre” y al varón la figura del sacerdote que responde la voz del “*llamado interior*”, en el trabajo de construir una nación moderna (Vassiliades, A. 2012: 111- 114).

Durante las primeras décadas del siglo XX, la consolidación de la obligatoriedad de la escuela primaria pública y gratuita promulgada por la Ley 1.420 dio origen a una mayor cantidad de estudiantes que demandaban el ingreso a la educación media. De esta manera, al Bachillerato humanista y enciclopedista implementado hasta entonces se le suman nuevas modalidades: el Comercial orientado a la formación bancaria y financiera y los colegios Industriales vinculados con el mercado laboral de los oficios, pensado para los sectores populares; mientras que la formación de maestros para la educación primaria fue considerada parte de la educación secundaria a partir de 1969. La consolidación de esta estructura educativa dio lugar a una marcada diferenciación en la composición por género de la tarea docente en las distintas modalidades de la enseñanza media. Como afirma Pinkasz (1992), el mayor porcentaje de varones se concentraba en el Bachillerato para luego asistir a la Universidad y convertirse en los profesores “naturales” de los Colegios Nacionales; mientras que la mayor cantidad de mujeres cursaba en la Escuela Normal. Con la expansión del nivel medio y el aumento en la cantidad de horas disponibles a cubrir, comienza el deterioro en la remuneración de estos cargos junto a un importante ingreso de mujeres.

Esta apertura en la oferta educativa alcanzó su consolidación durante el primer gobierno peronista con el claro objetivo de romper con el carácter selectivo de la escuela secundaria. Sin embargo, la resistencia de la oligarquía al ingreso de las clases trabajadoras a este nivel se vio plasmada con la implementación de exámenes de ingreso a algunas modalidades.

Entretanto, en la segunda mitad del siglo XX la demanda de vacantes para el nivel medio aumentó significativamente, a pesar que las instituciones educativas guardaban la esencia del mandato selectivo vigente, provocando que la cantidad de estudiantes egresados fuera inferior a los ingresantes. De esta manera,

“[...] el formato de la escuela media se armó siguiendo determinado modelo e incluyendo rasgos específicos, que dicha construcción se consolidó como un formato, que a partir de allí constituyó una gramática (Tyack y Cuban, 2000) que procesó y modeló las sucesivas intervenciones de reforma y que logró posicionarse como la noción misma de la escuela media argentina hasta la actualidad (Southwell, M. 2011: 36).

Durante la última dictadura cívico-militar, la imposición de un sangriento terrorismo de Estado de la mano de las fuerzas militares y policiales con el apoyo de una parte de la sociedad civil, algunos sectores políticos, empresarios y eclesiásticos, trajo como objetivo la prescripción de un nuevo orden económico, social, político, cultural y educativo. Las políticas en materia de educación se focalizaron en la verticalización del gobierno escolar a partir de una descentralización administrativa que promovió la vigilancia y persecución de los actores escolares por parte de las autoridades centrales. El control de los Consejos Escolares a cargo de personal jerárquico funcional al régimen, quedó circunscripto a tareas administrativas para luego ser suprimidos y reemplazados por las denominadas “Unidades Administrativas Únicas” (UAU) dedicadas a un mayor control burocrático sobre las y los docentes.

Entre las medidas tomadas al respecto se destacan la suspensión de los artículos del Estatuto en la provincia de Buenos entre 1976 y 1980 que afectaron la estabilidad docente, el recorte presupuestario en el área, el retraso en la provisión de comida y copa de leche a los comedores escolares, la prohibición y censura de libros y la consecuente autorización y recomendación de textos escolares editados en esos años. Bajo un discurso de “modernización” en materia educativa, se formula la propuesta de situar a los y las docentes como agentes facilitadores de los aprendizajes individuales de acuerdo a la “potencialidad” y nivel de “maduración” de cada estudiante, configurando así una escuela “a demanda” de los intereses requeridos. Junto a la propagación de instituciones privadas en el país, la idea de una buena escuela quedó supeditada a la demanda de las familias de acuerdo a las necesidades y “capacidades” individuales, atribuyéndole a la tarea docente un rol técnico, neutral; capaz de ofrecer una educación correcta y “deseable”.

La escuela secundaria debía promover el descubrimiento y la organización de la personalidad de los y las estudiantes en base a preceptos morales y religiosos; como condición para alcanzar el desarrollo intelectual que otorgara el orden y rigor lógico en la apropiación de los conocimientos. El nivel medio se dividía en dos ciclos bien delimitados; el ciclo básico tenía como objetivo completar la formación general iniciada en el nivel primario y fundar una transición para la siguiente etapa. El ciclo superior, en cambio, completaba la formación mínima que sustentaba la orientación laboral a través de la creación de un “sistema dual”.

Ese régimen estableció un sistema de educación múltiple con el abordaje de contenidos en la escuela y un proyecto de pasantías en las empresas adheridas donde adquirirían aprendizajes prácticos. Los pasantes desarrollaban tareas no remuneradas, abaratando costos en la fuerza de trabajo bajo el pretexto de la capacitación y formación de la futura mano de obra.

Las propuestas monetaristas y neoliberales promulgaban el recorte del “gasto público” desfinanciando la educación en los porcentajes más bajos de la década y evaluando las ventajas de la inversión pública en escuelas privadas, dado que una parte de las erogaciones eran cubiertas mediante el pago de las cuotas. La política disciplinaria en el ámbito de las escuelas medias fue atravesada, en palabras de Pineau, por la eliminación de la fuerza social revolucionaria y la reconstrucción de la hegemonía burguesa.

Con el retorno a la democracia en 1983, el *Proyecto Educativo Democrático (PED)* propuesto por el gobierno de Raúl Alfonsín tuvo como objetivos revertir la situación heredada poniendo en práctica la eliminación del autoritarismo reinante durante la década anterior a partir de una estrategia educativa centrada en la formación de sujetos con valores políticos y morales basados en la democracia representativa y republicana. Este proceso de reconfiguración se produce en un contexto de crisis del capitalismo global, lo que puso a nuestro país en una búsqueda de su ubicación en un sistema mundo con nuevos patrones de acumulación y crecimiento económico. La irrupción de la hegemonía del capital transnacional a escala global, implicó la generación nuevas articulaciones sociales en el marco de un nuevo modelo económico.

El enfoque educativo adoptado consideró que los problemas sociales requerían soluciones desde una mirada pedagógica que partía del principio de igualdad de oportunidades. Por ello, se eliminaron definitivamente los exámenes de ingreso en los establecimientos nacionales de Educación Secundaria dependientes del Ministerio de Educación; estableciendo para el ciclo lectivo de 1984 el ingreso directo y cuando la demanda superaba la oferta del establecimiento, se asignaban (y aún se asignan) las vacantes por sorteo.

La atención en las dificultades de aprendizaje y el “fracaso escolar” como problemáticas educativas, apuntaron a una ampliación de la escolarización mediante la apertura de establecimientos escolares y el comienzo del Plan Nacional de Alfabetización. Además, se reorganizaron los centros de estudiantes en las escuelas secundarias de las principales ciudades del país y se crearon los Consejos de Convivencia para tratar problemas de disciplina escolar, como parte de una política de apertura a la participación ciudadana.

Se adoptaron medidas destinadas a levantar las cesantías docentes con la colaboración de los gremios; como así también se modificaron los regímenes de evaluación y se reformaron los planes de estudio en una búsqueda por el carácter enciclopedista vigente. Sin embargo, muchos autores sostienen que se profundizó la desigual distribución del conocimiento de la mano de una variada oferta educativa privada funcional al modelo de acumulación dominante que ahondaba las desigualdades estructurales.

Durante la década de los '90, la sanción de la *Ley Federal de Educación*⁴ (LFE), acompañó un proceso de cambios políticos, económicos, sociales y culturales que consolidaron el modelo Neoliberal. Este nuevo esquema económico demandó una serie de reformas que Argentina profundizó a partir de esta década luego de un cambio político que trajo consigo la promulgación de la ley de Reforma del Estado y de Emergencia Económica en 1989 y la implementación del Plan de Convertibilidad en 1991. La adopción del modelo Neoliberal durante la presidencia de Carlos Menem se basó en la apertura irrestricta de la economía, la liberación comercial y financiera, la descentralización, las políticas de ajuste, los acuerdos para el pago de la deuda externa y la privatización de las empresas públicas.

El ajuste neoliberal no solo abarca el ámbito económico, sino que forma parte de una redefinición global del campo político institucional y de las relaciones sociales, impuesta a partir del denominado “*Consenso de Washington*”⁵. La puesta en práctica de este modelo de economía abierta en nuestro país, encontró mayor afianzamiento con la sanción de un marco legal que sustentaba su acción y despliegue.

Un importante pilar nomológico fue la *Ley de Reforma del Estado*⁶ que argumentaba el “achicamiento del aparato estatal” por su ineficiencia en la gestión y administración empresarial, justificando el pasaje a la administración provincial de instituciones educativas y de la salud. Promulgaba también la privatización de empresas estatales encargadas de la producción y distribución de servicios públicos y culminaba con diversas funciones del *Estado de Bienestar*⁷. Estas medidas trajeron como consecuencias un fuerte aumento de la tasa de desocupación, la precarización del empleo asalariado, el incremento de la concentración de la producción y el ingreso, profundizando los niveles de fragmentación y marginación social.

La educación en general y la escuela secundaria en particular no quedó ajena a todo este proceso, provocando una profundización de la fragmentación del sistema educativo. En materia de educación las políticas puestas en vigencia alcanzaron sustento jurídico con la

4 Ley N° 24.195, sancionada en el año 1993

5 Se denomina “Consenso de Washington” a un conjunto de medidas de política económica de corte neoliberal aplicadas en los años 90’ como salida impuesta por el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y el la Reserva Federal de los EE.UU a los países que atravesaban una crisis económica y el estallido de su deuda externa. Las recomendaciones determinaron la apertura de los mercados y del sistema financiero, el “achicamiento” del Estado, desregularizar los precios, flexibilizar el empleo y asegurar los beneficios para las empresas privadas.

6 Ley N° 23.696 sancionada el 17 de Agosto de 1989 durante el gobierno de Carlos Menem.

7 Las funciones del *Estado de Bienestar* consisten en asegurar la *protección social* entendida ésta como el derecho de todos los ciudadanos al acceso a la *salud*, la *vivienda*, la *educación*, los *servicios sociales*, la protección del *empleo* y del *empleado*. (Habermas, J. 1991: 63).

sanción de la *Ley de Transferencia*⁸ de los servicios educativos nacionales a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires en el año 1991 y en la *Ley de Educación Superior* (Ley N° 24.521) del año 1995, las cuales determinaron la aplicación de medidas fijadas por organismos internacionales de asistencia técnica y financiera; con una fuerte oposición por parte de la comunidad educativa y los Sindicatos docentes.

“En este contexto, el énfasis en la “calidad” de la educación de acuerdo a criterios mercantiles, el protagonismo del sector privado y de los particulares, la promoción de una mayor “autonomía” de la escuela y los agentes, la ampliación de la cobertura escolar, la evaluación y la rendición de cuentas, la competencia y la eficiencia, la modernización curricular, el desarrollo profesional docente y la focalización en los sectores sociales más postergados conformaron el núcleo de las políticas educativas de modernización neoliberal y de las leyes que las acompañaron” (Vassiliades, A. 2012: 149).

El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, por su parte, impulsó a partir del año 1992 la reforma bajo el lema *“Más y Mejor Educación para Todos”* cuyos ejes centrales eran la ampliación de la obligatoriedad de la escolaridad básica, la modificación de la estructura académica, la renovación curricular, la formación docente continua, la innovación de los estilos de gestión y la evaluación permanente de la calidad de la educación.

Con la sanción de la LFE se establece como obligatoria la Sala de 5 años del Nivel Inicial, los 9 años de la Educación General Básica (EGB) y los 3 años del Nivel Polimodal (Art. 10); sumando un total de 13 años de escolaridad. El planeamiento de la reforma del sistema educativo a partir de esta Ley, tuvo sus bases en los siguientes aspectos:

- La reforma se entendió como una oportunidad de cambio
- El planeamiento tuvo una visión aplicacionista y entendía que los cambios propuestos tenían un impacto previsible en las instituciones y los actores educativos involucrados
- Estas reformas surgen de políticas centrales cuyas intenciones eran la homogeneización y ordenamiento del sistema

⁸ Ley N° 24.049 facultaba al Poder Ejecutivo Nacional a transferir a las Provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica y las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos.

- El planeamiento buscaba consolidar una división del trabajo entre Nación y las provincias en la planificación y ejecución de la reforma (Terigi, F. 2007).

En una primera etapa de la implementación de la Ley, se llevó adelante una concentración progresiva de las funciones del Ministerio de Educación Nacional que consistía en la planificación y evaluación de los planes de estudio, dejando la ejecución a las provincias. Pero a medida que comenzó la profundización de la crisis del modelo, el Estado Nacional fue perdiendo centralidad a favor de las jurisdicciones, las cuales vieron incrementadas sus funciones dando lugar a una serie de tomas de decisiones de forma anárquica.

Esta fragmentación del sistema en potestades provinciales, puso de manifiesto las diferencias territoriales que daban muestra de antiguos problemas de un federalismo irresuelto. El desigual financiamiento educativo a escala nacional profundizó las diferencias entre las instituciones educativas, dando origen a políticas compensatorias focalizadas en la provisión de condiciones básicas para las escuelas más necesitadas. No obstante a medida que crecía la pobreza y la exclusión esta compensación disminuye su efectividad, provocando un creciente deterioro del sistema.

Asimismo, la implementación de esta reforma redefinió el rol docente a partir del traslado de las responsabilidades a las distintas jurisdicciones y la recentralización de nuevos mecanismos de control en manos del gobierno nacional. Las medidas de intervención llevadas adelante deslegitimaron el saber de las y los docentes frente a entender de los expertos y colocó a las y los estudiantes en el lugar de sujetos asistidos.

El proceso de reconversión docente como condición para asegurar la continuidad laboral, implicó la búsqueda de distintas estrategias para capacitarse y adaptarse al dictado de asignaturas afines. Mientras tanto se llevaron adelante operativos nacionales de evaluación orientados a cuantificar la calidad de los aprendizajes de las y los estudiantes y el desempeño docente en materia de aplicación de las políticas educativas establecidas.

La imposición de la “calidad educativa” como lema discursivo respondía a la formación de individuos con nuevas competencias requeridas por el mercado de trabajo de la globalización, es decir, la última instancia de reestructuración capitalista regida por reglas neoliberales. Esta formación se veía promovida por:

“[...] la circulación de propuestas de los organismos internacionales sustentadas en una ortodoxia neoliberal que enfatizaba la necesidad de fortalecer las relaciones entre escolaridad, empleo, productividad y comercio para mejorar la

economía nacional; la mejora del desempeño de los estudiantes en las competencias relacionadas con el empleo; el control más directo sobre el currículum y la evaluación; la reducción de los costos que asume el gobierno en relación a la educación; y el aumento de la participación de la comunidad local en cuanto a las decisiones relacionadas con la escuela” (Vassiliades, A. 2012: 152).

Desde la lógica organizativa del Estado Neoliberal, la educación accede a un proceso de mercantilización gracias a la penetración del discurso empresarial que afirmaba la necesidad de formar sujetos con fuerte sesgo individualista y competitivo para ocupar su lugar en un mercado laboral cada vez más globalizado. La implementación de tales argumentaciones se vio sustentadas por una legislación acorde que marcaría, para Pablo Gentili⁹, la clausura del debate acerca de la democratización de la educación, el predominio del discurso de calidad y eficiencia en detrimento de la reflexión pedagógica.

La reforma de los 90' redefine la noción de lo público en educación otorgándole un sentido cercano al “todos” como estrategia para sumar al sector privado en la oferta educativa y considerar la “educación pública de gestión privada” como nueva categoría aperturista. De esta manera, la educación privada fue concebida como un espacio innovador, con mayor eficiencia y rendimiento, con una mayor “autonomía institucional” capaz de atender las demandas de las familias en una nueva estructura económica y social. Al mismo tiempo se produce el cierre de las escuelas de enseñanza técnica o una conversión improvisada a la enseñanza secundaria básica, junto al deterioro de la educación de adultos y especial como consecuencias de las dificultades para sostener estas propuestas desde el punto de vista presupuestario.

La profesión docente por su parte, quedó reducida a la tarea de enseñar en función a un proyecto estatal que establece una serie de prescripciones para su desempeño a cambio de un salario, transformando la figura del maestro/a o profesor/a en un empleado del Estado más allá que se desempeñe en una institución pública o privada (Feldfeber, M. 2003). El incremento en la desacreditación de sus saberes pedagógicos para intervenir en el diseño de la reforma, revaloriza la imagen de los economistas por sus aportes de los criterios de mercado en la concepción de políticas sociales y la génesis de una nueva cosmovisión de la educación.

⁹ Gentili, Pablo (1998). Retórica de la desigualdad. Los fundamentos doctrinarios de la reforma educativa neoliberal. [Tesis de doctorado]. Universidad de Buenos Aires.

A partir de este enfoque, la reforma establece nuevos sistemas de trabajo académico a partir de procesos de evaluación a docentes y estudiantes como mecanismos de control que buscan amoldarse a las viejas rutinas de funcionamiento escolar. En las escuelas secundarias, las políticas de evaluación estandarizada trajeron divergencias, tensiones y resistencias a la imposición de una regulación normativa que atendían los mandatos establecidos en el Consenso de Washington.

De esta manera las políticas neoliberales centradas en el deterioro de la inversión, abogaron la reducción de recursos económicos y humanos en materia educativa reforzando y ratificando su sesgo expulsivo. La legitimación de una constante aplicación de premios y castigos como instrumento de validación de la calidad educativa, hicieron de las pruebas nacionales de evaluación una herramienta para seleccionar y disminuir la cantidad de estudiantes que avanzaban de un nivel al siguiente, reduciendo significativamente el ingreso a la universidad. La reforma educativa puesta en vigencia durante los años 90', adopta una concepción tecnocrática centrada en la competencia individual y la gestión del propio riesgo como parte de una lógica de mercado impuesta por la globalización.

A medida que se incrementan las desigualdades sociales, el papel del Estado se presenta de manera ambigua: en algunos aspectos se muestra como el actor principal e indelegable y en otros como subsidiario, otorgando el rol central al sector privado. Es un ejemplo paradigmático de esto, las políticas asistenciales y compensatorias llevadas adelante por el denominado Plan Social Educativo (PSE), a partir del cual se propone compensar las desigualdades de origen de las/los estudiantes concentrando "los más pobres entre los pobres". Las políticas del PSE desarrolladas entre 1993 y 1999 priorizó la asignación de recursos como: la infraestructura escolar, material didáctico, útiles escolares, estimular iniciativas escolares y becas para estudiantes cuyas condiciones económicas ponían en riesgo la continuidad de sus estudios. Pero estas políticas focalizadas no lograron modificar las condiciones de vida de los sujetos, haciendo imposible salir de este contexto de exclusión y dependencia de la asistencia social.

Los efectos de la crisis económica y social fueron legados al sistema educativo; y *"así, esta vez, la escuela no pudo evitar el deterioro de la cultura de las nuevas generaciones"* (Puiggrós, A. 2004: 3). La instalación de la Carpa Blanca frente al Congreso Nacional durante 1.003 días en la segunda mitad de la década del 90', hizo visible la profundidad del conflicto y puso en agenda el reclamo de la educación como un derecho social y la urgente necesidad de atender a las diversidades desde una política de Estado centrada en la enseñanza.

El discurso pedagógico centrado en la enseñanza

La reformulación del discurso pedagógico oficial una vez iniciado el gobierno de Néstor Kirchner (2003), sentó sus bases en la igualdad y la inclusión educativa consolidando la educación como un derecho social y la diversidad como un valor del proceso de enseñanza aprendizaje. Bajo estos preceptos, se sanciona en el año 2006 la *Ley de Educación Nacional* (Ley N° 26.206) a partir de la cual se debaten las consecuentes leyes en las distintas jurisdicciones, dando origen a su correlato en la *Ley de Educación Provincial* de la provincia de Buenos Aires (Ley N° 13.688) al año siguiente. Ambas legislaciones reafirman la obligatoriedad de la Educación Secundaria, ampliando la matrícula del nivel medio con el ingreso de jóvenes de distintos sectores cuya permanencia demandaba la aplicación de políticas de integración e inclusión. Como afirma Kessler (2002):

“[...] los procesos educativos parecerían desenvolverse en interacciones vinculares complejas en tanto se evidenciaría la dificultad para incluir a todos en un dispositivo que fuera pensado para seleccionar a algunos, conflictos en las formas en que la escuela y sus distintos actores enfrentan el desafío de la escolarización masiva dentro del nuevo marco regulatorio, tanto como en la construcción de prácticas educativas que garanticen la inclusión” (Kessler, G (2002) citado en Tenti Fanfani, E. 2003: 13).

La Ley Nacional de Educación (LEN) regula el derecho de enseñar y aprender a partir de la reafirmación de la educación como un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado. Esta vigorización del interés del Estado nacional en ofertar una educación integral, permanente y de calidad para todos y todas los/as habitantes de la nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad; sitúa de manera pragmática el ejercicio de este derecho (LEN, art. 4).

Entre los objetivos de la política educativa nacional, se pone en valor al conocimiento como el instrumento central para la participación en el desarrollo con crecimiento económico y justicia social, respetando las particularidades provinciales y locales (LEN, art. 5). La garantía de la *inclusión educativa* a través de políticas universales, la asignación de recursos y la aplicación de estrategias pedagógicas; otorgan prioridad a la atención de los sectores más desfavorecidos de la sociedad y de esta manera, asegurar el acceso, permanencia y egreso en todos los niveles del sistema educativo en todos los niveles y modalidades.

Bajo el marco de esta ley, la educación media es planteada como un derecho establecido en el designo de la obligatoriedad, como herramienta de fortalecimiento de la inclusión social. En términos organizacionales, las instituciones educativas no son concebidas como transmisoras y ejecutoras de los objetivos de la administración central, sino una pieza clave en la trama de participación y en la toma de decisiones que dan significado a la normativa establecida (Vicente, M. 2017).

“La institución educativa es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta ley. Para ello, favorece y articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución” (LEN, art. 122).

En esta instancia, la Escuela Secundaria se encuentra en un contexto signado por la reconfiguración social, económica, cultural, tecnológica y comunicacional del mundo, lo cual exige de las instituciones escolares una revisión de su formato histórico dando lugar a nuevos debates acompañados por la definición de nuevas políticas educativas. La organización de la educación media se apoyó en tres aspectos:

- La organización del Currículum por materia
- La designación docente por especialidad
- Organización del trabajo docente por hora de clase

Según algunos autores, estos factores son los que más condicionan los procesos de cambios y al mismo tiempo, este “trípode de hierro” consolida su vigencia en todo tipo de reforma (Terigi, F. 2008: 29). Sin embargo, su implementación no solo se trata del modo en que cada uno de los actores educativos generan sus articulaciones sino como se traducen las políticas en la operatividad del sistema.

Este cambio de perspectiva demanda la puesta en valor de la igualdad y la inclusión como prioridades de la gestión escolar; a partir de políticas socioeducativas y la puesta en práctica de experiencias de enseñanza innovadoras con formatos no tradicionales.

Es importante destacar que la redefinición del marco normativo que reestructuró el sistema educativo constituyó un punto de inflexión en la consolidación del Estado como garante de la educación como un derecho público. Esta normativa tuvo su anclaje en las siguientes leyes:

- ✓ Ley de Educación Técnico Profesional (Ley N° 26.058/05)
- ✓ Ley de Financiamiento Educativo (Ley N° 26.075/05)
- ✓ Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150/06)
- ✓ Ley de Protección Integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes (Ley N° 26.061/05)

Para dar concreción a la universalización del nivel Secundario se desarrollaron una serie de políticas de inclusión cuyo objetivo es acompañar y sostener las diversas trayectorias escolares de los y las jóvenes y adolescentes. La escuela como institución educativa, afirma Claudia Bracchi:

“[...] se piensa desde un enfoque de derecho y es desde ese paradigma de interpretación de los actores sociales, que se concibe y se interpela a los/as adolescentes y jóvenes como sujetos plenos, con capacidad de decisión, con derechos y responsabilidades y con potencialidad para ejercer y construir ciudadanía” (Bracchi, C. 2014: 12).

Para ello, se ponen en vigencia programas y proyectos que dan respuesta a problemáticas específicas, con objetivos direccionados y responsabilidades atribuidas a las distintas unidades que entienden del tema. La puesta en marcha del Programa de Inclusión Educativa (PNIE) en el año 2003 trabajó en la atención de niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad, a través de un conjunto de sub-programas con los siguientes objetivos:

- Abordar el problema de la exclusión escolar en niños y jóvenes entre los 11 y 18 años, propiciando la inclusión a las diferentes instancias obligatorias del sistema educativo
- Favorecer la terminalidad de la escolaridad a través de diferentes estrategias de inclusión
- Contemplar la diversidad de trayectorias escolares a través de recursos, diseños y proyectos de inclusión educativa

- Apoyar con becas la reinserción de los y las estudiantes al Programa¹⁰

Las cuatro líneas de acción sobre las cuales se buscó acompañar a niños/as y jóvenes en situación de vulnerabilidad fueron:

- ✓ “Volver a la escuela”
- ✓ “Todos a estudiar”
- ✓ “PNIE rural”
- ✓ “Inclusión de chicos con causas judiciales”

Estos nuevos desafíos exigen a la figura del docente, la difícil tarea de aplicar distintas prácticas pedagógicas diferenciadas (Meirieu, P. 2004) para responder a las diversas demandas emergentes.

“La docencia es definida como una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza en tanto actividad de transmisión de la cultura en las escuelas, y para el desarrollo de potencialidades y capacidades de los alumnos (Consejo Federal de Educación, 2007). Los profesores son concebidos en tanto sujeto como profesionales que desarrollan esas tareas, sosteniendo la vigencia del derecho social a la educación y en compromiso con el valor de la igualdad, según lo estipulado por la LEN. Los docentes son también entendidos como “trabajadores intelectuales” y “trabajadores de la cultura”, que producen conocimientos a partir de su propia práctica en el contexto de las instituciones educativas (Vassiliades, A. 2012: 191).

La búsqueda del cumplimiento de la obligatoriedad escolar en todos sus contextos puso al Estado en la tarea de mejorar las tasas de escolarización a través de medidas que contemplaban el escenario social. Entre las políticas adoptadas para tal fin, el gobierno nacional diseñó el Programa Nacional de Asignación Universal por Hijo para Protección Social (AUH, Decreto N°1.602/09) con el propósito de atender la situación de vulnerabilidad de niños, niñas y adolescentes, a partir de una política social destinada a estas familias con

¹⁰ Programa Nacional de Inclusión Educativa (PNIE). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. 2003

hijos e hijas menores de 18 años y de esta manera, conseguir su reinserción al sistema educativo.

En el campo escolar, la AUH se transforma en un potente referente de las consecuencias sociales que se traducen de manera diferencial en los ámbitos locales y se tornan tangibles en los espacios institucionales. De este modo, la educación secundaria obligatoria como derecho establecido por ley es concebida como tal bajo una lógica concordante de corresponsabilidad/condicionalidad para los sectores sociales en condición de pobreza. El impacto positivo sobre las/los beneficiarios/as se traduce en un ingreso adicional en los hogares que redundan en una mayor estabilidad y en la posibilidad de acceso a diversos bienes destinados a los y las menores de la casa.

Conjuntamente a partir del abril del año 2010 se pone en vigencia el Programa Conectar Igualdad (Decreto N° 459/10) como medida para reducir la brecha digital y educativa a escala nacional. Para tal fin, se llevó a cabo la entrega de millones de netbooks en escuelas públicas de todo el país, junto a planes de capacitación y formación docente en el uso de contenidos digitales a través de la aplicación de propuestas didácticas que fortalecían el uso de las Tics.

Al mismo tiempo y tal como dispone el artículo 32 de la Ley de Educación Nacional, el Consejo Federal de Educación (CFE) establece las disposiciones necesarias para que cada una de las jurisdicciones del país garantice el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación Secundaria mediante la inclusión como política de Estado. En este sentido, la provincia de Buenos Aires dispone que el Estado provincial,

“[...] a través de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa” (Art. 5; Ley N° 13.688/07).

De esta manera, la inclusión educativa constituyó la base del lineamiento político de la Dirección Provincial de Educación Secundaria (DPESec), cuyos objetivos se centraron en alcanzar la escolarización de todos y todas los/las adolescentes, jóvenes y adultos. Para ello, el Régimen Académico de la Educación Secundaria de la provincia establece a través de la Resolución N° 5877/11 la implementación de propuestas institucionales que promuevan y

garanticen el ingreso, la permanencia con aprendizaje y el egreso de todos y todas los y las estudiantes, atendiendo la evolución de las diversas trayectorias escolares.

La preocupación esencial de la inclusión propone como objetivo el “transformar la cultura, la organización institucional y las prácticas educativas de las escuelas para atender a la diversidad” resultante del origen social, cultural y personal de los y las estudiantes (UNESCO, 2009). La inclusión pondera la igualdad por encima de las diferencias, dando lugar a una nueva ética, con nuevos valores centrados en la igualdad de oportunidades.

“La igualdad y la inclusión aparecen, así, como valores asociados a la superación de las desigualdades de origen y a una enseñanza “de calidad”, que está directamente ligada con la posibilidad re posicionar a la enseñanza en el centro de la tarea pedagógica y en garantizar el acceso al conocimiento” (Vassiliades, A. 2012: 190).

Bajo este paradigma, la **inclusión** como categoría política y educativa irrumpe el devenir de las instituciones escolares para dar espacio a fuertes demandas, como así también al compromiso de poner en práctica todos los recursos materiales y humanos que sustenten la atención y acompañamiento de las trayectorias de todos/as y cada uno/a de los y las estudiantes. La inclusión como concepto en educación entiende la hospitalidad, garantía, seguridad, que permite a ese otro que *“irrumpe como tal en las aulas, en nuestros temas, en nuestro currículum escolar, en nuestros patios y en nuestras vidas”* (Skliar, C. 2008: 120).

Es importante destacar que a partir del año 2015 durante el gobierno de Mauricio Macri, las políticas educativas adoptadas se centraron en la reestructuración de la educación pública con la eliminación de las paritarias nacionales docentes y una fuerte reducción del presupuesto destinado al sector. Estas medidas se vieron acompañadas por el desmantelamiento de los Programas sociales que contribuían a garantizar el derecho a la educación, junto a un empobrecimiento en las condiciones sociales, económicas y culturales de población.

A quince años de la sanción de la Ley de Educación Nacional, la puesta en práctica de la inclusión educativa busca superar los debates ideológicos para tomar carácter de derecho insoslayable en el sistema educativo. Mientras tanto, durante los últimos años se ha podido observar un significativo ingreso a nuestras aulas de estudiantes hasta ahora invisibilizados para el sistema educativo formal, cuyas demandas de atención especializada hacen imprescindible la intervención de distintos profesionales para llevar a cabo un trabajo conjunto que permita sustentar una verdadera inclusión con calidad educativa. Estos desafíos

me tienen como protagonista en mi tarea como docente de Ciencias Sociales y Geografía en Escuelas Secundarias del sistema preuniversitario y de provincia de Buenos Aires en la ciudad de La Plata y City Bell.

La compleja pluralidad que define el presente de nuestras aulas nos pone a prueba al momento de atender aquellas situaciones particulares que exigen la participación de un equipo de trabajo capaz de atender las dificultades que nos permitan sortear las barreras que dificultan la evolución de algunas trayectorias escolares, para dar lugar al desarrollo de las potencialidades de estas/os estudiantes que les permita alcanzar un adecuado proceso de aprendizaje.

Sin dudas la inclusión como categoría política viene a sustentar la educación como un legítimo derecho personal y social a ser garantizado en todo contexto, y es por ello que debemos preguntarnos: ¿qué entendemos por inclusión?, ¿es posible acceder a la participación de los distintos profesionales necesarios en todos los contextos institucionales? Y por último, ¿qué lugar ocupa la práctica de la inclusión educativa en la formación docente?

El presente proyecto de investigación planteado desde el campo de la Pedagogía de la inclusión, busca describir y analizar la inclusión educativa como desafío en la práctica docente en distintos contextos institucionales de enseñanza media de la ciudad de La Plata.

La inclusión como concepto polisémico

El análisis de la *inclusión* como categoría política y educativa que irrumpe el devenir de las instituciones escolares en los últimos tiempos, conforma un nuevo paradigma en educación que nos invita a pensar el alcance de este estamento conceptual aplicado en contexto. La inclusión en educación se concibe según la UNESCO “*como una búsqueda constante para encontrar mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y aprender a aprender de la diferencia*”.

Esta perspectiva implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basadas en una visión común que abarca a todos y todas los/las niños, niñas y adolescentes. El objetivo de la inclusión es “*brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje, tanto en entornos formales como no formales de la educación*”. La inclusión educativa¹¹ representa la atención de una contingencia que nos

¹¹ Es importante destacar que existe un debate acerca del uso de los términos *Inclusión educativa* y *Educación inclusiva* como concepciones diferentes.

Se entiende por ***Inclusión educativa*** a los procesos educativos y formativos de carácter pedagógico y social que la comunidad junto con el niño, niña y adolescente, en condiciones diversas debe llevar adelante para ser educado en un ambiente inclusivo. Por otro lado, la ***Educación inclusiva*** refiere a los procesos institucionales incluyendo el Estado desde el área pedagógica y social que hacen efectivo el derecho a la educación inclusiva a

permite analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de enseñanza, con el fin de dar respuestas a la diversidad de estudiantes. El propósito de este enfoque es “*permitir que [docentes] y estudiantes se sientan cómodos con la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el aprendizaje*” (UNESCO: 2009, p. 13 y 15).

De esta manera, la educación como derecho trasciende el espacio de las instituciones escolares para atravesar el tejido social que conforma su propia estructura.

“La institución educativa es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta ley. Para ello, favorece y articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución” (Art. 122, Ley 26.206, 2006: 25).

El sentido de la LEN pone en el centro de la escena a cada institución educativa pero en relación y permanente vínculo con otras instituciones de la comunidad, con el fin de generar una gestión situada que atienda las necesidades, intereses y demandas de su comunidad en cada contexto. Los sujetos que hacen y habitan la escuela como institución educativa forman parte de dicho contexto social que construye y reconstruye sus propias trayectorias y a su vez configura a la escuela como una institución histórica, política, social y cultural.

De esta manera, la *inclusión* como designio político, educativo y social irrumpe el devenir de las instituciones escolares para dar espacio a fuertes demandas hacia un compromiso de poner en práctica todos los recursos materiales y humanos que sustenten la atención y acompañamiento de las trayectorias de todos y cada uno de los y las estudiantes.

“Los modos distintos de pensar el trabajo de enseñar, el tiempo y el espacio escolares, y los problemas relativos a la desigualdad educativa se inscriben en la línea de intentar producir alternativas al formato escolar tradicional, construyendo otras formas de albergar a las nuevas generaciones, de vincularse

partir de la igualdad material y la equidad social (Booth, T. y Ainscow, M. 2015: 24).

con ellas y de intentar desarrollar el trabajo de transmisión cultural”
(Vassiliades, A. 2017: 93).

Pero este objetivo involucra la puesta en marcha de políticas públicas que trascienden las paredes de las escuelas para atender la inclusión como un derecho social. Para ello se torna necesaria la irrupción de las instituciones escolares para dar espacio de atención a fuertes demandas que reclaman un verdadero compromiso que ponga en práctica todos los recursos materiales y humanos que sustenten la atención y acompañamiento de las *trayectorias educativas* de todos/as y cada uno/a de los estudiantes.

Así, el concepto de inclusión encuentra un espacio de desarrollo en la naturaleza misma de la educación, abriendo las puertas de la integración de todos y todas dentro del sistema; incluyendo a aquellos y aquellas que presentan alguna *discapacidad*. En las últimas décadas, el criterio clásico de discapacidad proveniente de la salud desde un modelo médico, ha tenido una importante revisión dando espacio a un modelo social que entiende por discapacidad a un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social en el cual se encuentra inmerso. La inclusión de los factores contextuales denota una evolución en la mirada del tema, dejando de centrarse en el déficit para enfocarse en la atención de las necesidades.

Según algunos expertos, la discapacidad no es un estatuto fijo, constituye una *“condición relacional, un producto social dinámico resultante de factores individuales, contextuales y vinculares. [...] La discapacidad y la minusvalía solo se evidencian cuando se activan los mecanismos y factores que las producen”* (González Castañón, D. y Aznar, A. 2008: 19).

De esta manera los paradigmas hasta el momento vigentes (el modelo médico y el modelo social), refieren el surgimiento de una nueva perspectiva en el denominado *modelo subjetivo* que integra a los anteriores, brindando la oportunidad de pensar un sistema educativo capaz de proponer una oferta educativa que atienda y entienda las necesidades de cada sujeto con sus particularidades específicas. Con la sanción de la Ley N° 26.378 en 2008 en nuestro país se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que entiende como tales:

“[...] aquellas [personas] que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. En este sentido, la Ley de Educación Nacional expresa en su artículo 11, inciso n: “...brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”.

Lo afirmado por ambas leyes son ratificadas por sucesivas resoluciones provinciales y nacionales, siendo la última la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311 del año 2016 que reafirma lo establecido en el artículo 24 de la Convención:

“[...] los Estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de su vida”.

El derecho de las personas con discapacidad a ser instruidas en las escuelas convencionales figura en el mismo artículo 24, párrafo 2 a) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que establece como medida contra la discriminación la denominada “cláusula contra el rechazo” que prohíbe la denegación de admisión en la enseñanza general por motivos de discapacidad. Quedan eliminadas las evaluaciones basadas en este tema para asignar la escuela y establece la búsqueda de apoyos para una participación efectiva en el proceso de enseñanza (Ley N° 26.378/08).

Sin embargo, la inclusión educativa no se refiere únicamente al acceso de los y las estudiantes con discapacidad a las escuelas convencionales sino a la capacidad de eliminar o minimizar las barreras u obstáculos que limitan el aprendizaje.

“Muchos/as estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede

limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación. La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y el aprendizaje de los [y las] alumnos/as y su participación en el proceso educativo”¹².

De esta manera, este paradigma propone remover las barreras para lograr la plena inclusión y participación de todos y todas en todos los ámbitos de la vida, incluyendo la escuela; especialmente los y las estudiantes que tienen riesgos de ser excluidos o marginados/as. Para ello, la atención adecuada de las diferencias demandan la incorporación y participación de otros/as actores tales como una maestra integradora, el Equipo de Orientación Escolar (EOE), un/a acompañante terapéutico, psicóloga/o, psicopedagoga/o, etc. que acompañen el trabajo en el aula lo cual puede generar incertidumbres, dudas, temores y resistencias (Educación inclusiva. Ministerio de Educación, Cultura, ciencia y Tecnología de la Nación. 2019).

No obstante, la actuación de los/las profesionales necesarios para atender las trayectorias de las y los estudiantes que lo demandan, encuentra a estos actores fuera del espacio áulico como veedores y evaluadores externos de las experiencias de enseñanza aprendizaje, manteniendo una escasa o nula participación en el proceso educativo. Sus aportes a distancia se circunscriben a recomendaciones teóricas estandarizadas que distan mucho de contemplar y atender las necesidades del/de la estudiante y acompañar al/a la docente. Esto se debe a que las instituciones educativas conservan aún hoy viejos mandatos en su estructura que les impide romper muchos preceptos establecidos. Sin dudas, son necesarios y urgentes aquellos cambios que vienen a cuestionar la identidad de la escuela tradicional para abrir espacio a un nuevo paradigma; poniendo en debate la continuidad de antiguas configuraciones colegiadas.

“La escuela secundaria cuando incluye, rompe con su sello selectivo y se moviliza a partir de un mandato democratizador, desplegando más y mejores estrategias con el propósito fundamental de garantizar el derecho social a la educación en el marco de la obligatoriedad” (Bracchi, C. 2013: 325).

¹² Es una herramienta de investigación-acción, con indicadores y preguntas, que se utiliza en escuelas para avanzar hacia mayores niveles de inclusión. Fue propuesto por Booth y Ainscow (su primera versión en español es del 2002, y la última revisión del 2015).

Reconocer a la educación como un derecho convierte a la inclusión en una categoría política que entiende que la tarea de la escuela no se reduce al ingreso y permanencia, sino también a la apropiación significativa de saberes socialmente valorados en un proceso de “formación situada”¹³.

El paradigma de la inclusión en la agenda educativa

El concepto de inclusión educativa vigente en la Ley de Educación Nacional pone en tensión ese antiguo paradigma de la enseñanza escolar para dar lugar a una nueva concepción del aula como un espacio signado por la diversidad que nos demanda una permanente búsqueda de estrategias didácticas que contemplen y atiendan las trayectorias de cada uno y una de los y las estudiantes. Tal como señala el Marco General del Diseño Curricular de la Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires, la inclusión se vuelve un problema de enseñanza al garantizar la permanencia y la continuidad de los y las estudiantes en el sistema educativo como herramientas fundamentales para recuperar la centralidad del acto pedagógico (Marco General del Diseño Curricular, 2010: 3).

Esta nueva perspectiva junto al estudio de experiencias llevadas a cabo en este nuevo modelo de educación, constituyen el objeto de investigación para distintos intelectuales y profesionales de la educación e investigadoras/es de las Ciencias sociales. Son ejemplos de esto, los trabajos de Echeita Sarrionandía y Duk Homad¹⁴ junto a la publicación de María Eugenia Vicente¹⁵ que abordan la inclusión educativa como parte de una política de inclusión social. Estos autores afirman que la *Inclusión Educativa* constituye la máxima aspiración de los sistemas educativos de Iberoamérica como respuesta a los altos niveles de exclusión y desigualdades que aún persisten y es el principal objetivo de las reformas en esa materia llevadas a cabo en la región.

“Hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades. Son, justamente, esos tres elementos los que definen la inclusión educativa o educación

13 Tenti Fanfani, E. (2006)

14 Echeita Sarrionandía, G. y Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad y Cambio en Educación (REICE). Vol. 6. N° 2. Pp. 1-8.

15 Vicente, M. E. (2015). Inclusión social y educación secundaria: breve estado de la cuestión. Revista Digital: Investigación joven. Pp. 111-120. UNLP.

inclusiva. Podríamos decir entonces, que la inclusión educativa es consustancial al derecho a la educación o, en forma más definitoria, un requisito del derecho a la educación, toda vez que el pleno ejercicio de este derecho, implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa” (Echeita Sarrionandía y Duk Homad, 2008: 1).

En este sentido, María Eugenia Vicente (2015: 113) sostiene que la educación secundaria como derecho a través de la obligatoriedad, se orienta a fortalecer la *inclusión social*. Para ello la escuela secundaria se propone como objetivo ofrecer una formación orientada a diversos intereses que atiendan a las distintas *trayectorias* para quienes continúan estudios superiores y para aquellos que se insertan en el mercado laboral. Pero, ¿qué se entiende por inclusión social en la escuela secundaria? Según la autora la inclusión social se logra cuando todos los actores que hacen la escuela participan en estas *estructuras*¹⁶ de su organización y la elaboración de propuestas curriculares.

Sin embargo, existe otra postura que afirma que las propuestas escolares deben adaptarse a cada grupo socio-económico (y a cada una de sus subjetividades) para alcanzar la asistencia y permanencia en la escuela. Para Vicente la inclusión escolar como parte de la inclusión social es una definición política que necesita materializarse desde su organización en las estructuras que permitan atender las diferencias dando lugar a la puesta en práctica de una heterogeneidad de formatos, instituciones y propuestas de escolarización; que den atención a los distintos perfiles, prácticas y trayectorias de las y los jóvenes. De esta manera, las propuestas de organización institucional y curricular se orientan a lograr la inclusión a partir de formatos que respondan a la diversidad de condiciones y orígenes sociales, culturales e individuales; como así también a distintos ritmos y modalidades de trabajo, recorridos escolares y modalidades de vinculación con el saber.

La aplicación de estas medidas contribuye, según Sarrionandía y Homad:

“[...] a configurar una sociedad cohesionada, que reconozca y respete la diversidad humana en todas sus manifestaciones dentro de un marco común de derechos.

¹⁶ María Eugenia Vicente define como “estructura (como estructura organizacional) al conjunto de actores con perfiles y trayectorias sociales diversas, y que ocupan diferentes posiciones y niveles dentro de las organizaciones para producir resultados y alcanzar determinados objetivos. Para ello se dispone de un conjunto de normas, políticas y procedimientos que rigen las actividades. Asimismo, las estructuras son el medio en el cual se ejerce el poder y se toman decisiones” (2015: 111).

En este sentido, es necesario considerar que en sociedades desiguales, la calidad de los aprendizajes tiene estrecha relación con los condicionantes del contexto. De allí, que no sólo debemos interesarnos en conocer las escuelas que consiguen mejores resultados de aprendizaje, sino también cuáles contribuyen a compensar las diferencias o condiciones de origen o agregan más valor a la realidad inicial de los alumnos. El valor agregado o las escuelas que hacen la diferencia, son aquellas que aseguran que todos sus estudiantes aprendan y progresen en el currículo, independientemente de sus condiciones personales, socioeconómicas y culturales” (Echeita Sarrionandía y Duk Homad, 2008: 6).

La generación de condiciones que sustentan la oferta de oportunidades para todos los y las estudiantes, forma parte de la inclusión como política pública. La inversión de recursos por parte del Estado en materia de educación otorga sustento a la formación y aplicación de la *inclusión* como política educativa. Pero según trabajos citados por Sarrionandía y Homad estos objetivos no se alcanzan solo con una cantidad de recursos públicos volcados al sistema, sino también con el trabajo sobre la capacidad de las instituciones escolares para emprender “una enseñanza donde la calidad y la equidad sean dos caras de una misma moneda”. El paradigma de una educación inclusiva como parte de una gestión estatal debe tener en claro los lineamientos cuyo alcance acompañen el fortalecimiento de esta nueva política en las instituciones educativas como espacio de práctica y aplicación; ya que:

“[...] las grandes conquistas están hechas de pequeños cambios y logros. Las políticas educativas hacia la inclusión tienen, por lo tanto, que tener muy presente esta situación y los Estados adoptar todas las medidas necesarias para que se resguarden los derechos de las personas”. (...). De este modo, “las políticas y procedimientos que han explorado algunos países para determinar los apoyos y recursos adicionales que es preciso proveerle a determinados estudiantes, [tienen como objetivo] equiparar sus oportunidades, de modo que estén en mejores condiciones de aprovechar las experiencias de aprendizaje que le ofrece la escuela” (Echeita Sarrionandía y Duk Homad, 2008: 4).

El camino para emprender y sostener una educación más inclusiva demanda la promoción de nuevas prácticas que nos invitan a repensar lo que venimos haciendo. Esto nos obliga a

ponernos en *perspectiva*¹⁷, es decir, en lugar de un otro con su punto de vista, sus conocimientos y valores; permitiendo visualizar la inclusión como un propósito posible. La respuesta política y teórica a este nuevo desafío demanda, en palabras de Alejandro Vassiliades (2011), una reconfiguración de las normativas vigentes que desdibujen la histórica perspectiva adultocéntrica que puedan poner en riesgo el carácter complejo y conflictivo de los procesos de inclusión educativa.

Sin dudas, el reconocimiento de una variedad de propuestas de escolarización capaces de adaptarse a cada trayectoria social y educativa habilita la idea de una escuela que reconoce los mandatos del sistema educativo y al mismo tiempo, un mandato propio que la sitúa en un determinado espacio y tiempo histórico para dar respuestas a las necesidades territoriales, culturales e individuales de la comunidad dónde está inmersa. Los miembros de la comunidad educativa junto a la población que asiste a la escuela, hacen a la cultura escolar dotando a la institución de sus reglas, símbolos, creencias, valores y necesidades.

“Vale la pena resaltar que la cultura no es estática, es más bien dinámica, cambia y se nutre de todos los participantes en ella, de tal manera que se puede afirmar que las acciones, creencias y valores de todos tienen un impacto multidireccional en cada uno, creándose redes de comunicación que pueden influirse entre ellas y por lo tanto cambiar” (Cansino P, P. 2017: 220).

Los roles de cada uno de los actores involucrados en la vida institucional tiene como tarea en este contexto, el contribuir a lograr una experiencia formativa en conjunto que consolida la cultura escolar desde los capitales e intereses que contiene sus propias trayectorias profesionales, laborales, educativas y sociales. Precisamente el Artículo N° 43 de la Ley Provincial de Educación establece los objetivos y funciones de estos actores institucionales en el marco de una modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social,

[...] a partir de la conformación de “Equipos de Orientación Escolar (EOE) en todos los establecimientos educativos a los efectos de intervenir en la atención de problemáticas sociales, institucionales y pedagógicas – didácticas que involucren

17 La “perspectiva es el constructo que nos ayuda a explicar un hecho [...], las dificultades que experimentan algunos alumnos para aprender, resaltando del mismo qué vemos, cómo lo interpretamos y cómo actuamos en consecuencia. Las perspectivas ponen de manifiesto el conjunto de concepciones y teorías implícitas que tenemos sobre un determinado hecho o proceso social” (Echeita Sarrionandía y Duk Homad, 2008: 3).

alumnos y grupos de alumnos de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial” (Ley Provincial de Educación N° 13.688, 2007).

Los EOE actúan en el interior de todos los niveles y modalidades de educación, incluyendo los Centros Educativos Complementarios de las instituciones educativas encargados de orientar, acompañar y guiar a estudiantes de distintas edades con *“el propósito de contribuir a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje”*. Estas nuevas estructuras surgen para reemplazar el antiguo “Gabinete Psicopedagógico” cuyas tareas se enmarcaban en una mirada médica para la atención individual y segmentada de problemas de conducta y aprendizaje de los y las estudiantes. De esta manera,

“[...] el Equipo habla de un paradigma de promoción y protección de derechos de niños y adolescentes (...). Al pensar a la educación como un bien social, planificamos un trabajo de los Equipos que no parte desde lo individual, porque la subjetividad se construye con los otros en un proceso de intersubjetividad. Se pasa de una práctica de consultorio a una práctica más abierta, más comunitaria y de intervención grupal” (ABC de la Educación N° 7, 2010: 37).

La función de los EOE en la educación secundaria Básica, Superior y Técnica se concentra en el incremento de los indicadores de permanencia y promoción de los y las estudiantes; la constitución de los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) como estamentos de concordancia donde participan distintos representantes de la comunidad que hacen a la escuela y emprenden la prevención y asistencia problemas y conflictos que tienen a niños, niñas y adolescentes como protagonistas; tales como el embarazo juvenil, la discriminación, el hostigamiento, cuestiones de género y diversidad sexual, problemas de adicciones y comportamientos autodestructivos.

Asimismo, el Reglamento de las Instituciones Educativas formula en sus Artículos N° 82, 83 y 84; cuáles son los distintos profesionales habilitados en cada institución de acuerdo a sus demandas, pero tal como señala la experiencia, la legitimación de estos cargos alcanza su consolidación al interior de cada establecimiento a partir de luchas, enfrentamientos y propuestas emergentes. Quizás, estas sean las causas que provocan una marcada desigualdad en la conformación de los EOE en los establecimientos educativos.

A partir de mi experiencia personal como docente en el nivel medio, puedo afirmar que cada una de las escuelas de la ciudad de La Plata y sus alrededores presentan una conformación en

sus equipos de trabajo con distintas orientaciones profesionales cuyas tareas apenas alcanzan la elaboración de un estado de situación tan abarcativo como inabordable. Es importante destacar que en el caso de no pocas instituciones de gestión privada, la existencia del EOE se remite a una referencia figurativa no materializada en un cargo o, en el mejor de los casos, en dos profesionales que atienden todos los niveles de enseñanza: Educación Inicial, Primaria y Secundaria al mismo tiempo.

Sin dudas, esta situación junto a la complejidad de las distintas realidades dificultan el abordaje y adecuado tratamiento de las problemáticas que en muchos casos, exceden a sus tareas. Las funciones específicas de las y los orientadoras/es están establecidas en 6 coordenadas que enmarcan las acciones educativas, las cuales son:

- 1)- Ayudar a las y los estudiantes con necesidades educativas especiales, reconociendo las diferencias individuales. Esto implica la necesidad de reconocer esta diversidad desde el currículum como propuesta educativa dinámica, capaz de facilitar las capacidades personales junto a una articulación de medidas socialmente solidarias. La tarea del/la orientador/a es atender las problemáticas individuales como problemas del sistema y analizar las condiciones propicias para lograr el progreso de los y las estudiantes.
- 2)- Promover el logro de los objetivos de la acción educativa, consensuando las estrategias de enseñanza y los criterios de evaluación.
- 3)- Fomentar el papel activo del/la estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje, ajustando los contenidos y los objetivos a las estrategias de aprendizaje y los elementos del contexto.
- 4)- Organizar las actividades educativas secuenciadas y temporalizadas de acuerdo a una metodología didáctica que potencie el desarrollo de las capacidades del/la estudiante.
- 5)- Reconocer las características distintivas de cada comunidad educativa para entablar una propuesta adecuada que involucre a todos los integrantes de la institución.
- 6)- Conocer el marco legal de la orientación, cuyas normas de carácter prescriptivos definen objetivos, competencias y pautas de actuación que definen la actuación de los y las orientadores/as.

Estas coordenadas descritas por Alonso Tapia¹⁸ articulan de manera operativa los procedimientos e instrumentos que designan la práctica profesional. En los últimos tiempos, la aparición de otras demandas sociales ha tomado presencia en el cotidiano escolar

18 Alonso Tapia (1997). Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención. Ed. Síntesis. Madrid.

obstaculizando el proceso de enseñanza aprendizaje, como así también las posibilidades de proyectar e implementar tareas de orientación que consoliden un adecuado acompañamiento de una multiplicidad de trayectorias que signan esta diversidad de contextos. Por esta razón, las complejidades sociales cobran presencialidad en las escuelas abriendo la oportunidad de emprender un serio análisis de la situación educativa y así, redefinir cuál es el lugar que ocupa la escuela en la sociedad.

Sin dudas, la escuela continúa siendo *“el espacio de encuentro de las trayectorias socioculturales de las mayorías, y por lo tanto es en ella donde se produce la más ancha y permanente transformación de la cotidianeidad social y cultural. [...]. [La posibilidad de intervenir y gestionar nuevos proyectos de trabajo en materia de educación, hace que] “la escuela pueda y deba ser el lugar más abierto [para el] desarrollo de la inteligencia colectiva y de las biografías educativas”* (Barbero, J. M. 2001: 14).

Objetivos del trabajo

- ✚ Identificar la obligatoriedad de la escuela secundaria como un proceso de construcción histórica
- ✚ Analizar la inclusión educativa como un concepto polisémico en la agenda educativa
- ✚ Determinar el rol de los/las actores educativos en el paradigma de la inclusión

La persistencia de las desigualdades en la secundaria obligatoria y el desafío de la inclusión

La creciente ampliación del acceso de estudiantes al nivel medio junto a la promulgación de leyes que establecen la obligatoriedad de la escuela Secundaria en Argentina, trajo como consecuencias que estas instituciones escolares se transformaran en un espacio de tránsito obligado y a la vez, una oportunidad de integración de un importante número de adolescentes y jóvenes. De esta manera, la legislación otorga a los establecimientos de educación media la legitimidad de convocar y albergar a un amplio sector de la población signado por la diversidad y atravesado por profundas desigualdades. Este escenario promueve una insoldable revisión del rol que viene llevando este nivel en las trayectorias educativas de nuestros y nuestras jóvenes, para incorporar en su patrón normativo la noción de inclusión como paradigma rector.

La inclusión educativa de todos y todas los/as estudiantes es concebida como un problema social que requiere medidas políticas urgentes capaces de erradicar los rasgos expulsivos de la matriz tradicional, para dar margen a nuevas prácticas en materia de enseñanza aprendizaje. Así, se incorporaron nuevas figuras a los equipos docentes tales como tutores, Acompañantes terapéuticos, Maestras Integradoras (MAI), talleristas, asesores/as pedagógicas, el EOE, trabajadores/as sociales, etc., lo que refleja la magnitud de las dificultades para consolidar un sólido vínculo pedagógico con los y las estudiantes. A esto se suma el emergente desafío de la permanencia y para ello se establecen nuevos espacios de trabajo con las y los estudiantes a partir de proyectos de tutorías, clases de apoyo, talleres, etc., que fortalecen el trabajo en el aula no solo en la transmisión de saberes sino también en la consolidación de los vínculos escolares.

El problema del nivel de educación media radica en su coyuntura organizacional basada en una estructura que funciona de manera aislada, siguiendo una lógica segmentada (Vicente, M. E; 2016). Esta disposición que guarda un marcado sesgo histórico, presenta a cada docente enfocado en su materia, la Dirección y la Secretaria abocadas a las tareas de gestión y administración institucional y los/las preceptores/ras atendiendo aspectos de la disciplina; consolidando una rigidez con un acentuado manifiesto burocrático.

Sin embargo, el trabajo en la escuela secundaria de hoy implica abordar nuevas, permanentes y complejas situaciones que torna imprescindible el aporte y consenso de todos los actores educativos. Para ello, se le ha otorgado al EOE la misión de intervenir en problemáticas sociales, institucionales y pedagógicas y a su vez, aplicar saberes de la psicopedagogía, la psicología y el trabajo social en las distintas temáticas cuya complejidad articula todas las funciones organizacionales de la institución (Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2007). Entre ellas se destacan la inclusión educativa, dificultades en el aprendizaje, problemas de socialización, el seguimiento de las distintas trayectorias escolares; como así también tareas que involucran el accionar docente como la elaboración de proyectos de integración, estrategias de enseñanza aprendizaje, la puesta en marcha de la ESI (Educación Sexual Integral) como eje transversal de enseñanza y la atención de problemas de convivencia.

Los y las orientadores/ras constituyen el contacto directo con los y las profesores/as, los y las estudiantes y todos los actores educativos; lo que facilita la derivación de los casos o la convocatoria de los/as profesionales pertinentes para un abordaje interdisciplinario. Esto supone un cambio en la cultura escolar a partir de procesos internos y conjuntos de autorrevisión como punto de partida en la configuración de planes de acción para el desarrollo

de la dinámica institucional que permita enfrentar los cambios de manera más flexible. Para ello, es necesario establecer claramente los roles y funciones del EOE, como así también, los alcances de la actuación profesional, los consensos y acuerdos con el resto de los actores institucionales, los niveles de intervención por fuera de la escuela y el establecimiento de los protocolos de actuación, como ejes organizativos que enmarcan el modelo de gestión escolar. Estas medidas constituyen decisiones políticas a distintas escalas cuyos objetivos consisten en mejorar las condiciones de escolarización al deconstruir el viejo formato escolar para dar dimensión a nuevos dispositivos que pongan en práctica diversas maneras de transmisión del conocimiento situado al contexto.

La *exclusión educativa* como contracara de la inclusión, se refiere a las razones por las cuales los niños, niñas y adolescentes no asisten a la escuela, asisten irregularmente y/o no logran aprender; y estas responden a una multicausalidad de razones. Entre estas múltiples causas, Flavia Terigi menciona la situación socioeconómica de las familias, el valor relativo que tiene la educación para algunas de ellas, la desmotivación ante la experiencia del fracaso escolar y las prácticas expulsoras de las instituciones educativas. Por consiguiente, las políticas a ser aplicadas deben dar respuestas a esta diversidad de situaciones a partir de un enfoque “*intersectorial*”, es decir, “*una acción convergente y eficiente de las distintas áreas del Estado*”. La transformación de las prácticas pedagógicas sólo es posible cuando son acompañadas por las transformaciones organizacionales en las escuelas y esto encuentra muchas opiniones enfrentadas.

“Nos encontramos en un momento de debate (al menos en el ámbito educativo) sobre el carácter sistémico y universal que ha tenido el proyecto escolar, en el que a la crítica de la escuela tal como la conocemos se le suma la proliferación de propuestas alternativas que se alejan en mayor medida del diseño estándar del sistema” (Terigi, F. 2014: 230).

El desafío para el futuro es la construcción de respuestas a los problemas de exclusión educativa poniendo en práctica políticas integrales capaces de reestructurar la escuela en concordancia con las nuevas demandas sociales. Desde las Pedagogías críticas, la estructuración de un movimiento educativo contra-hegemónico tiene sus bases en un conjunto heterogéneo de estrategias, políticas y actuaciones capaces de atender los reclamos sociales en su contexto. El carácter complejo y conflictivo de los procesos de inclusión educativa revela un cambio profundo de la estructura, el funcionamiento y paradigma del modelo pedagógico

como bases epistemológicas de un reconocimiento a todas las personas como sujetos de derecho.

Pero sin dudas, este enfoque trasciende los espacios escolares para corporizarse en los históricos reclamos de los colectivos vulnerables en un permanente reclamo de medidas que permitan paliar el déficit social, económico, educativo y cultural; y de esta manera alcanzar el ejercicio de la equidad más allá de las utopías.

Consideraciones finales

La puesta en vigencia de la Ley de Educación Nacional pone en tensión la antigua mirada de la enseñanza escolar, dando lugar a un nuevo paradigma capaz de interpelar la histórica estructura, dinámica y coyuntura de la escuela para dar reconocimiento a los problemas y necesidades de las nuevas niñeces y juventudes que pretende albergar. El establecimiento de *educación inclusiva* como nuevo designio trasciende los muros de las instituciones ya que supone una reconceptualización de la cultura y las prácticas escolares para poder atender a la diversidad como un valor propio y genuino de todo grupo social. La atención a esta diversidad demanda en la figura del/de la docente la tarea de proporcionar oportunidades para que cada estudiante desarrolle sus destrezas, actitudes y valores en un proceso de apropiación significativa de nuevos conocimientos.

La presencia de un estudiantado con necesidades educativas especiales en el aula como parte de esta diversidad, hace necesaria la colaboración de otros/as profesionales especializados/as en todas las escuelas para dar consideración y respuesta a sus debilidades y potencialidades. Para ello es absolutamente ineludible la participación activa de todos/as los/as especialistas en un trabajo conjunto con el/la docente dentro del aula, acompañando el proceso de enseñanza aprendizaje que respete las capacidades, tiempos y trayectorias de cada estudiante.

Sin embargo, la disponibilidad de estos equipos, su composición y estrategias de trabajo varían de acuerdo a cada institución escolar y sus políticas de gestión; disponiendo según sea el caso de algunos/as profesionales cuya dedicación quedan sujetos a su solvencia de tiempo y experticia en la materia. Su participación y contribución es realizada siempre desde afuera del aula, con aportes ligados a la teoría académica; procediendo como agentes externos de la escuela. Esto trae como consecuencias la fragmentación del acompañamiento delegando toda la tarea en la figura del o la docente, mientras que la labor de estos especialistas se reduce al acercamiento de modelos estandarizados de actuación y la permanente demanda de datos para evaluar resultados. Es posible que estas intervenciones confinadas a intereses segmentados

mantengan a muchas instituciones escolares desvinculadas de las realidades sociales que las atraviesan, volviendo pendiente la práctica de la inclusión como paradigma educativo.

La función socializadora de la escuela del siglo XXI se materializa aplicando medidas de acompañamiento y contención de sus estudiantes a partir del trabajo de los y las docentes, el equipo directivo, el EOE y las familias, junto a otras entidades de su entorno como proyecto de continuidad cultural. Esta cohesión social como punto de partida, le permite a la escuela iniciar la interiorización de su relación con la sociedad que la rodea como parte de una tarea de integración que condiciona y organiza a los educadores/as y estudiantes. La educación como fenómeno social entiende que la escuela no puede ser neutral ante la realidad que la atraviesa y en consecuencia, la tarea docente no puede ser abordada a espaldas de la sociedad que la rodea.

Sin dudas, la puesta en marcha de un diseño cultural inclusivo requiere nuevos preceptos que nos permitan repensar el sistema educativo, tomando como punto de preámbulo la aceptación de las desigualdades de base existentes para poner en práctica políticas de inclusión capaces de generar dispositivos y mecanismos que respondan contextualmente a las necesidades del entorno socio cultural de los y las estudiantes; desde el reconocimiento de las diversidades culturales. Posiblemente, una alternativa admisible sea, según Giroux, *“hacer lo político más pedagógico [... para], servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora, [...] que traten a los [y las] estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir a un diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo más justo cualitativamente para todas las personas”* (Giroux, H. 1990: 66).

La inclusión educativa como proyecto político encuentra en la escuela un espacio de transformación donde llevar adelante experiencias tangibles capaces de materializar una potencial propuesta transformadora cuyos efectos alcancen la postergada conquista de una legítima inclusión social.

Bibliografía

- Aguerrondo, Inés (1993). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. OEI. CEADEL. Revista N° 116. Caracas.
- Barbero, Jesús Martín (2001). “La educación desde la comunicación”. Ed. Norma. Buenos Aires.

- Booth, Tony y Ainscow, Mal (2015). “Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas”. Fuhem. OEI. Madrid.
- Bourdieu, Pierre (1979). La distinción. En: Montes, N. y Sendón, M. A. (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. RMIE. Vol. 11. N° 29. México. D. F.
- Bracchi, Claudia (2013). “Nuevas juventudes: acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social”. Entrevista. En: KAPLAN, Carina (Dir.) Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Bracchi, Claudia (2014). “La escuela secundaria: el paradigma de la selección al de la obligatoriedad”. Políticas y experiencias de inclusión”. Novedades educativas. N°283, pp. 8-18.
- Cansino Plancarte, Patricia (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. En: Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva. Vol. 10, Número 2. México D.F.
- Echeita Sarrionandía, Gerardo y Duk Homad, Cynthia (2008). Inclusión educativa. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad y Cambio en Educación (REICE). Vol. 6. N° 2. Pp. 1-8.
- Feldfeber, Myriam [Comp.] (2003). Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo ¿Existe un espacio público no estatal? Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Gentili, Pablo (1998). Retórica de la desigualdad. Los fundamentos doctrinarios de la reforma educativa neoliberal. [Tesis de doctorado]. Universidad de Buenos Aires.
- Giroux, Henry (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. Revista Docencia N°15. Santiago de Chile, pp.60-66.
Disponible en: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20101021065849.pdf>
- González Castañón, Diego y Aznar, Andrea (2019). “¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples. Ed. Noveduc. Buenos Aires
- Habermas, Juren. (1991). Problemas de legitimación en el capitalismo tardío. Ed. Amorrortu. Buenos Aires
- Meirieu, Phillipe (2004). En la escuela hoy. Barcelona. Ed. Octaedro. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. Argentina.

- Montes, Nancy y Sendón, Ma. Alejandra (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. RMIE. Vol. 11. N° 29. México. D. F.
- Pievi, Néstor y Bravin, Clara (2009). “Documento metodológico orientador para la investigación educativa”. En: INFoD, Ministerio de Educación. Pp. 79 – 83.
- Pineau, Pablo (2007). Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. En Baquero, Ricardo; Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (Comps.).
- Pinkasz, Daniel (1992). Orígenes del profesorado secundario en Argentina: tensiones y conflictos”. En Braslavsky, Cecilia y Birgin, Alejandra (Comps.) Formación de profesores: impacto, pasado y presente. FLACSO - Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana (2004). La reforma de la educación: Camino a la fragmentación. En: Encrucijadas, N° 27. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://repertoriouba.sisbi.uba.ar>
- Skliar, Carlos y Tellez, Magaldy (2008). Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Editorial Noveduc. Buenos Aires.
- Southwell Myriam (2011). “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato” en Tiramonti G. (Coord.) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media, Homo Sapiens, Rosario.
- Tapia, Alonso (1997). “Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención”. Ed. Síntesis. Madrid
- Tenti Fanfani, Emilio (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. Buenos Aires, IIPE.
- Tenti Fanfani, Emilio [Comp.] (2003). “La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización”. En: Educación Media para todos: los desafíos de la democratización del acceso. Unesco-IIPE-Altamira-Fundación OSDE.
- Tenti Fanfani, Emilio (2006). El oficio de docente en Argentina y Brasil: características socios demográficos y posición en la estructura social. En Feldfeber, Myriam y Andrade Oliveira, Dalila (comps.) op. cit.
- Terigi, Flavia (2007). Cuatro concepciones sobre el planeamiento educativo en la reforma educativa argentina de los noventa. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 15 (10), 2007. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Terigi, Flavia (2008). Los cambios en los formatos de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En: Revista Propuesta Educativa, N°29, FLACSO. Buenos Aires.

- Terigi, Flavia (2014). “La inclusión como problema de las políticas educativas”. En: Feijo, M. C. [Comp.] Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión. Edición. Pp. 217-234. IIPE – Unesco. CABA.
- Vassiliades, Alejandro (2012). Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires. Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa. [Tesis de doctorado]. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Vassiliades, Alejandro (2017). “Trabajo docente e inclusión educativa en tiempos de la asignación universal por hijo: posiciones, experiencias y sentidos en disputa”. En: Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. Año 13, N°12, Vol. 1. Pp. 79-96. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9765/pr.9765.pdf
- Vicente, M. Eugenia (2015). Inclusión social y educación secundaria: breve estado de la cuestión. En: Revista Digital Investigación joven. Pp. 111-120. FaHCE. UNLP.
- Vicente, M. Eugenia (2016). Estructuras organizacionales de la escuela secundaria. IX Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, Argentina. Recuperado de:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9035/ev.9035.pdf.
- Vicente, M. Eugenia (2017). Preguntas fundamentales: sobre la inclusión social, la educación pública y la calidad educativa en Argentina. Voces de la educación. Año 2. Vol. 2. Pp. 164 – 178.

Documentos consultados

- AA.VV. (2010). “Equipos de Orientación Escolar”. Revista del ABC de la Educación. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Año 3, N° 7.
- Decreto N° 1.602/09 Asignación Universal por Hijo (AUH)
- Decreto N° 459/10 Programa Conectar Igualdad
- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06
- Ley de Educación Provincial N° 13.688/07

- Ley Federal de Educación N° 24.195/93
- Ley N° 26.378/08 Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. Educación inclusiva. Fundamentos y prácticas para la inclusión. CABA. 2019.
- Programa Nacional de Inclusión Educativa (PNIE). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. 2003
- Resolución N° 311/16 CFE
- Resolución N° 1664/17 del Ministerio de Educación de Buenos Aires.
- UNESCO (2009): Directrices sobre Políticas de Inclusión en Educación. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNESCO (2017): Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Francia. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>