

## LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA SECUNDARIA. APORTES DESDE LA INVESTIGACIÓN

---

ALEJANDRA CASTRO / SILVIA KRAVETZ

**RESUMEN:** El presente trabajo se enmarca en los avances de un conjunto de Proyectos de Investigación sobre las Políticas para la Escuela Secundaria y la gestión escolar en la Provincia de Córdoba, República Argentina, aprobados y financiados por la secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba.

En este artículo se focaliza la mirada en el período de gobierno que comienza en el año 2003, con el replanteo de las políticas educativas por parte del gobierno nacional y provincial para la educación en general y

el nivel medio en particular. Se procura una síntesis de las principales orientaciones en relación a principios, fines y valores sostenidos en el discurso educativo y en las leyes y documentos oficiales en torno a las acciones destinadas a lograr la inclusión educativa de los jóvenes en este nivel. Asimismo, se incluyen algunas percepciones de los directivos en torno a estas políticas.

**PALABRAS CLAVE:** Escuela Secundaria, Directores, Inclusión, Desigualdad Social, Igualdad Educativa.

### Introducción

La educación secundaria es actualmente en Argentina, como en otros países de la región, el nivel en el que se centra la atención y un conjunto de acciones. Esto, tiene que ver con la progresiva obligatoriedad, primero del ciclo básico y luego de todo el nivel a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (LEN), pero fundamentalmente, con la importante cantidad de población en edad de asistir a la misma, que se encuentra excluida de este derecho. Resolver esta situación conlleva un desafío de proporciones. Sin intención de ser exhaustivos, repasemos algunas condiciones que ayudan a comprender esta complejidad. En primer término, revisemos los propósitos asignados a este nivel. Históricamente fue un trayecto pensado para pocos, para la formación de clases dirigentes que comienza a expandirse incrementando la matrícula, en la década del '50 y '60 pero manteniendo el mismo formato institucional. En segundo término, analicemos la cuestión curricular que, a pesar de numerosas iniciativas para introducir cambios (la más reciente fue la reforma promovida por la Ley Federal de Educación N° 24.195, ya deroga-

da) no ha habido modificaciones sustantivas. Asimismo, es importante reconocer la distancia existente entre el conocimiento producido por investigaciones sociológicas, antropológicas y otras sobre nuevas subjetividades, nuevos modos de ser adolescentes/jóvenes y su aún escasa presencia en la formación inicial de los profesores. Finalmente el formato escolar, entendido como aquellas coordenadas que estructuraron a la escuela secundaria moderna y que son su núcleo duro de alterar como: la graduación de los cursos, la separación de los alumnos por edades, la organización del currículo por disciplinas, y la promoción por el curso aprobado completo, tampoco han tenido transformaciones que den respuesta al requerimiento de la población que asiste actualmente a la escuela, mucha más heterogénea que aquella a la cual originariamente estaba dirigida.

Estos problemas, entre otros, configuran un escenario complejo a la hora de pensar políticas y acciones para este nivel educativo.

Las hipótesis que sostienen los documentos oficiales (sobre todo en el ámbito nacional) son que, además de las condiciones socioeconómicas y culturales, “el fracaso de la secundaria” tiene causas que se reconocen en la experiencia de escolarización.

La atención sobre los procesos pedagógicos que formatean la experiencia de la escolarización parece constituir uno de los **ejes estructurantes** de la propuesta política al reconocer **más explícitamente** los límites ideológicos–pedagógicos de muchas escuelas frente a los nuevos públicos que hoy la frecuentan y a los requerimientos de las políticas.

Este enfoque político y pedagógico, se expresa en la reciente Ley Provincial de Educación y en los documentos sobre los cambios curriculares y organizacionales del nivel medio.

Para la implementación de estas orientaciones, entendemos que además de la provisión de condiciones materiales, se requiere de una gestión escolar capaz de ofrecer condiciones para aproximarse a la igualdad educativa, convencida de su valor, más allá del rendimiento meritocrático tradicional. Esto implica, entre otras cuestiones, discernir en el currículum, lo “común” para esa igualdad, lo “diverso” y “particular”, para favorecer trayectorias escolares de los sujeto en la institución.

Inscribir las macropolíticas en una mirada pedagógica parece una propuesta innovadora respecto a las acciones que debe desplegar el Estado y las que deberían afrontar las instituciones para encauzar un proceso que combine igualdad, inclusión y calidad.

## Las actuales prioridades de las políticas educativas

A partir de la asunción del gobierno nacional en el año 2003, es posible visualizar algunas notas distintivas en relación a etapas anteriores, tanto en el terreno discursivo como en acciones concretas para modificar principios, fines y valores que deberían influir sobre la organización de las instituciones educativas y su gestión. Se critica la orientación neoliberal del período menemista (década del '90) y se proponen orientaciones que restituyen para el Estado importantes funciones reguladoras. Durante la gestión del Ministro Filmus (2003-2006) se ordena jurídicamente el Sistema a través de un conjunto de Leyes (1) que expresan los cambios más sustantivos: el papel central del Estado, la prioridad política de la igualdad a través de la inclusión educativa, la obligatoriedad de la escuela secundaria, la recuperación de la escuela técnica, entre otras líneas de acción. Si bien se reconoce la necesidad de mantener programas focalizados en razón del principio de equidad, dado la crítica situación desfavorable de vastos sectores sociales, el eje que atraviesa todos los programas es la meta de *la universalidad en la educación secundaria, para materializar la igualdad educativa*.

La Ley de Educación Nacional del 2006, el “Documento Preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina” (2008) y otros documentos cuestionan las políticas de orientación neoliberal y sus secuelas de pobreza marginación social en todos los componentes de la institución escolar. La profundización de la segmentación social se evidenció en el proceso que algunos investigadores nominan “fragmentación educativa”, aludiendo con ello a la mayor distancia social que hoy existe entre los diversos “tipos” de escuelas que albergan a grupos sociales diferentes (Tiramonti, 2004).

En el discurso educativo actual se pueden distinguir cinco principios prioritarios (interrelacionados) de orientación política para la escuela secundaria: obligatoriedad, universalidad, inclusión, retención y calidad, que podrían englobarse en el más general de democratización.

En la medida que la LEN sanciona la obligatoriedad del secundario, se admite la necesidad de sustentar, como Estado y sociedad, la universalidad de ese tramo, entendiendo la inclusión de todos y todas en la escolarización, a la vez que finalizar ese tramo con conocimientos relevantes y significativos (calidad).

Este principio de universalidad, demanda sustentar y mejorar la escolarización de toda la población que asiste a la secundaria. No obstante se admite, como ya se señaló, que por

la situación de desigualdad profunda, que afecta particularmente a la población más joven, es necesario centrar los esfuerzos en los sectores más vulnerables.

Para que ello sea posible, si bien se considera que el mayor fracaso de la escuela secundaria, (la repetición en 1er año, el abandono prematuro, la sobriedad, las inasistencias) deviene de situaciones económicas y sociales de las familias y de sus escasas posibilidades de acompañamiento como factores externos a la escuela, se apuesta a contrarrestar esas trayectorias insatisfactorias, generando ciertas condiciones en la Institución que permitan un mejor tránsito por la escuela.

En muchas instituciones, la experiencia escolar de los alumnos, sobre todo de los grupos más desfavorecidos, no estaría produciendo inclusión personal e integración grupal a la vida social de la institución, entendiendo como tal, la posibilidad de construir relaciones significativas para los alumnos, incluyendo relaciones de transmisión / adquisición y de socialización y subjetivación.

Si bien la escuela, desde la década de los '80 y sobre todo de los '90, ha sido concebida por los organismos internacionales y por estudiosos del campo educativo como el foco central de las políticas, la idea de reconocer **más explícitamente** los límites pedagógicos de muchas escuelas frente a los nuevos públicos que hoy la frecuentan, pone el foco en una cuestión menos reflexionada y que requiere tiempos y procesos de implementación diferentes, ya que se trataría de cambiar subjetividades docentes y modificar culturas institucionales, aspectos de difícil remoción, constitutivos y cotidianos de las instituciones educativas.

Si revisamos el texto de las leyes y documentos, en ellos queda plasmada la responsabilidad del Estado, pero al mismo tiempo, la responsabilidad que le cabe a la escuela en el proceso de integración, retención y educación de calidad, como principios políticos, ideológicos y pedagógicos que deberían regir la vida institucional. (Carranza, 2008) En un reciente trabajo de este equipo, se señalaba “que las nuevas orientaciones cambian el enfoque de las prioridades. Si bien la escuela sigue siendo el lugar donde se dirimen las políticas, el mandato para la gestión de las mismas pone la atención en los sujetos, y la escuela debe adecuarse, con metodologías, innovaciones y pedagogías diferenciadas al éxito escolar de cada uno de los individuos que asisten a ella” (Carranza y otras, 2009:7).

De esta manera, se amplía la visión sobre el modelo tradicional de organización escolar, admitiendo la multiplicidad de funciones pedagógicas que debe asumir, además de la de transmisión de conocimientos en el aula. Esto conlleva, al reconocimiento de las condiciones para que el proceso cognitivo tenga éxito, entre las cuales ocupa un lugar destacado el seguimiento y cuidado individual del proceso de subjetivación de los niños y jóvenes y también a los apoyos estatales necesarios para que lo anterior pueda desarrollarse. Para ello se propone integrar a otros profesionales a la vida escolar (psicólogos, psicopedagogos, médicos, etc.), además de nuevas orientaciones curriculares y una perspectiva de trabajo escolar que requiere diversidad de alternativas pedagógicas para responder a demandas y necesidades de un público también diverso.

Este cambio de perspectiva demanda, como se señaló, una gestión convencida de las ventajas de la igualdad educativa por sobre la meritocracia escolar y de la necesidad de acordar colectivamente lo que se entiende por lo “común”, lo diverso y lo particular para los sujetos en las instituciones. Son los valores de la igualdad, la justicia, el respeto a la formación integral del niño y el joven los que serían necesarios incluir en las prioridades de la gestión escolar. Para ello, la gestión debe integrar nuevos temas que ya están en la vida social y en los intereses de la comunidad: el medio ambiente, la sexualidad, las nuevas tecnologías y generar nuevos formatos que posibiliten otras modalidades de organización del trabajo docente, la realización de actividades fuera del ámbito institucional, otras alternativas de distribución de los tiempos, los espacios y los agrupamientos, nuevas pedagogías.

En esa perspectiva, se inscriben algunas iniciativas que privilegian el retorno de los jóvenes que han abandonado tempranamente la escuela, y también otras acciones que, en el marco de las políticas socioeducativas para el nivel medio, pretenden ofrecer un modelo pedagógico alternativo, con formatos organizacionales no tradicionales (como el Programa Inclusión-terminalidad para jóvenes de 14 a 17 años y el Programa de Escuelas de Reingreso). Se trataría de intentos de experiencias formativas innovadoras (“nuevas formas de hacer escuela”), no sólo para los alumnos, sino también para los docentes, constituyéndose en respuestas a algunos problemas planteados en la primera parte de este trabajo.

## Algunos límites y dificultades que presentan la implementación de estas políticas en las instituciones educativas

Contando con un marco legal que alienta nuevas formas de organización y gestión pedagógica en las escuelas, cabe preguntarse: cuáles son las circunstancias que afectarían la implementación de nuevos formatos organizativos (Carranza y otros, 2009).

Una de las cuestiones que indagamos desde nuestra investigación fueron las representaciones que desarrollan los directores escolares, y las respuestas que construyen para afrontar nuevas situaciones institucionales. De la sistematización y análisis de la información recolectada, identificamos algunas recurrencias en los discursos y prácticas de los directivos de escuelas que participan en programas específicos destinados a incluir jóvenes que ya han realizado recorridos poco satisfactorios por la escuela secundaria.

Estas son algunas de nuestras primeras conclusiones:

### *Desde el punto de vista político- pedagógico:*

Escaso convencimiento entre directivos y docentes del valor de la igualdad educativa, más allá del “buen rendimiento académico oficial”. En algunas escuelas se constatan posiciones antagónicas: se dirimen los conflictos del bajo rendimiento escolar bajando exigencias académicas de modo que la escuela “retiene” pero no distribuye conocimientos significativos o, por el contrario, las exigencias académicas traen como efecto la exclusión de los alumnos. Las gestiones de algunos establecimientos preservan la supuesta “calidad” según principios meritocráticos que se constata en evaluaciones que privilegian la retención memorística de conocimientos.

Suele no discriminarse entre *formación o educación en sentido amplio* (formar ciudadanos que puedan construir proyectos de vida a partir de conocimientos y orientaciones valorativas positivas) y *desempeño escolar*. Se solapan, arbitrariamente, la representación del buen alumno como el que tiene buen comportamiento (obediente). No habría todavía en muchos directivos y docentes la convicción del reconocimiento de las posibilidades/potencialidades de cada individuo.

### *Desde la perspectiva de la formación y el trabajo de los docentes:*

La expectativa de que la escuela distribuya conocimientos homogéneos ( lo común) y al mismo tiempo contemple las necesidades del sujeto singular, coloca a la gestión escolar y

a los docentes en la difícil tarea de trabajar con pedagogías diferenciadas (Meirieu, 2004), para lo cual estaríamos lejos de contar con docentes formados específicamente y de condiciones institucionales que apoyen semejante desafío (aulas de aceleración, menos cantidad de alumnos por aula, tutores por cursos, preceptores por sección, tiempos institucionales para el seguimiento del proceso de escolarización de cada alumno, gabinetes interdisciplinarios que apoyen la tarea áulica). Si bien estas condiciones son reconocidas en los discursos, no están presentes en establecimientos que contienen población con alta vulnerabilidad social. En la Provincia de Córdoba algunas escuelas ya han incorporado dos figuras docentes extra áulicas: Coordinadores de Curso y Tutores generalistas y disciplinares. Los primeros con una función de mediación entre los profesores y estudiantes y seguimiento de la trayectoria escolar. Los segundos, abocados al apoyo de grupos de alumnos con dificultades focalizadas en el aprendizaje de las disciplinas. Su reciente incorporación no permite, todavía, el análisis de estas funciones.

*Desde la visión de los directivos sobre las políticas*

Se constata, en muchos casos, falta de credibilidad respecto a las promesas de las recientes políticas. Este sentimiento, alimentado por el relativo fracaso de la Reforma de los '90 y los sufrimientos personales que ésta produjo en los docentes, se suma a la falta de confianza general respecto a la política y a los políticos. Esta situación revela un "estado de ánimo" adverso para construir convicción y empoderamiento de la gestión e impulsar los cambios. No se advierte en la mayor parte de los directivos entrevistados, convicción para intentar experimentaciones que pongan a la igualdad y la justicia escolar en el centro del debate mientras se avanza en la realización de cambios que corresponden al ámbito de la administración de la educación.

*Desde el punto de vista cultural:*

Uno de los desafíos más significativos de la gestión de las escuelas es promover el trabajo colaborativo entre docentes. Se ha constatado que esto se produce con frecuentemente y con resultados positivos en las escuelas primarias; no obstante, en las escuelas secundarias este problema persiste y es difícil de revertir. Es necesario modificar ciertas cláusulas de los estatutos docentes para cambiar el régimen laboral centrado en horas cátedras y reemplazarlo por otro organizado por cargos cuya asignación horaria permita trabajar en el aula y también en la institución. Se verifica en los establecimientos de enseñanza secundaria una excesiva fragmentación del trabajo docente, por lo cual tanto los problemas

de aprendizaje como los de indisciplina son resueltos (o no) en el ámbito del aula, situación que ha acentuado una cultura individual de trabajo. Parecen escasas las escuelas del nivel que asumen como institución, tanto el bajo rendimiento como la convivencia escolar. Mucho más que otras, las escuelas secundarias son un escenario particular para visualizar las dificultades que conlleva el trabajo colaborativo, condición indispensable para promover la inclusión efectiva de los jóvenes.

*Desde el punto de vista de las condiciones materiales del trabajo docente*

En Argentina y en Córdoba, se han dado pasos importantes hacia la concentración horaria, mejorando las condiciones laborales. No obstante, estamos lejos de contar con profesores que puedan compartir horas de trabajo con sus colegas y con los alumnos para desarrollar proyectos institucionales. En este sentido, se podría profundizar esta medida y liberar parcialmente del dictado de clases a aquellos profesores que hayan logrado reunir sus horas y desempeñarse en un solo establecimiento o a lo sumo en dos, a fin de que puedan involucrarse en otras tareas. Así, se estaría tendiendo a redefinir la labor docente, a desarrollar nuevos modelos de intervención que se diferencian de los tradicionales frente a clase, con la perspectiva de experimentar un formato laboral que privilegie la atención de los alumnos, que genere mejores condiciones para escuchar y para dar respuestas más individualizadas a los jóvenes.

Las escuelas con profesores disponibles por fuera de las aulas permiten imaginar la constitución de equipos de conducción, con participación de docentes y estudiantes, asumiendo tareas en áreas y departamentos, promoviendo acciones de vinculación con la comunidad o con ámbitos de trabajo para los futuros egresados.

Finalmente, la presencia en las instituciones de docentes y profesionales, con cierta disponibilidad horaria, ocupándose de la institución en su conjunto y de los alumnos en singular, abre desde nuestra perspectiva, un amplio espectro de propuestas para pensar y desarrollar. Entre ellas, merece destacarse la elaboración de proyectos educativos que apunten a fortalecer la identidad de las instituciones y el sentido de pertenencia de los alumnos, factores que sin duda contribuyen a recuperar la escuela como un lugar significativo para los adolescentes.

No dudamos de las dificultades que se derivan de estas propuestas. Para cerrar, suscribimos una expresión de Flavia Terigi, investigadora argentina que señala “En la educa-



ción secundaria, la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase se enlazaron entre sí de tal modo que hoy conforman un *trípode de hierro*, un patrón organizacional que está en la base de buena parte de las críticas al nivel y que es difícil de modificar.” (2008: 64)

## Notas

1. En el año 2005 se sancionó la Ley de Educación Técnico-Profesional N° 26058, en 2006 la Ley de Financiamiento Educativo N° 26075 y a fines de 2006, se aprobó la Ley de Educación Nacional N° 26206.

## Bibliografía Consultada

- Carranza, A. (2008) Documento elaborado para el Ministerio de Educación, denominado: Análisis del Trabajo “Aportes para la Nueva Secundaria Argentina”. Documento preliminar para la Discusión. Ministerio de Educación.
- Carranza, A. y Kravetz, S. (2009): Políticas Públicas y Educación Secundaria. Ponencia. IV Encuentro Internacional de investigadores de políticas educativas. Asociación Universidades Grupo Montevideo. Rosario.
- Meirieu, Ph. (2004) En la escuela hoy. Barcelona. Edic. Octaedro, Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. Argentina
- Organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria (2009)
- Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina (2008)
- Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En: Revista Propuesta Educativa N° 29. FLACSO. Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2004) La trama de la desigualdad educativa (comp). Ediciones Manantial Buenos Aires