

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
UNIDAD MULTIDISCIPLINARIA

Tesis Maestría en Demografía y Estudios de Población

Perspectivas acerca de la inclusión educativa

Gonzalo Deneo Chiereghin

Tutor: Andrés Peri

2016

PÁGINA DE APROBACIÓN

Profesor tutor: Andrés Peri

Tribunal: Ignacio Pardo
Santiago Cardoso
Andrés Peri

Fecha: 22 de noviembre de 2016

Calificación:

Autor: Gonzalo Deneo Chiereghin

DEDICATORIA

A Francisco, Ernesto y Natalia

AGRADECIMIENTOS

A todos los actores educativos entrevistados.

A Natalia Ocaso por sus múltiples comentarios e invaluables aportes en todas las etapas de la tesis.

A mis compañeros de maestría, en especial a Martín Naranja, con quien estudié, compartí e intercambié muchos puntos de vista acerca del tema de este trabajo y de muchos otros más.

A Salomé Carramal y a Gonzalo Javier que siguieron muy de cerca el proceso de elaboración de esta tesis y aportaron mucho desde su mirada y experiencia de trabajo en el sentido de la revinculación educativa de los jóvenes.

A Ignacio Deneo con quien compartimos experiencias, intercambiamos visiones y discutimos mucho acerca de estos temas.

Reconozco el gran aporte de los innumerables intercambios con muchos compañeros docentes. En particular, Gonzalo Curruchaga.

Le agradezco a mi tutor, Andrés Peri, con quién aprendí muchísimo de su visión y de su experiencia, y por su ayuda invaluable para la construcción de esta tesis.

RESUMEN

Este trabajo es un estudio exploratorio y cualitativo acerca de las miradas de los diferentes actores educativos sobre la inclusión en la educación media. En particular, en lo que refiere a las diferentes estrategias utilizadas por el Consejo de Educación Secundaria y los centros liceales con el objetivo de integrar a la población adolescente a su propuesta curricular. El mismo se enmarca en la Tesis Final de la Maestría en Demografía y Estudios de Población de la Facultad de Ciencias Sociales.

La preocupación por el alto nivel de fracaso y deserción en la educación media lleva a preguntarnos acerca de la perspectiva de los diferentes actores sobre los mecanismos que dispone el sistema educativo, para evitar la deserción educativa y reinsertar a los jóvenes que han dejado de concurrir al Ciclo Básico.

El significado que los diferentes actores le atribuyen a la “inclusión educativa” se relaciona con el sentido de sus propias acciones. De esta manera las distintas perspectivas de los diferentes actores educativos inciden de algún modo en la cobertura y esto hace a los mecanismos que cuenta la educación secundaria para que la población en edad de estudiar ingrese y permanezca en la institución tal como lo prevé la legislación vigente.

El objetivo principal fue recoger el significado que le atribuyen los diferentes actores a la inclusión y a las estrategias de inclusión a partir de sus propias reflexiones, experiencias, aportes y valoraciones acerca de dichos temas.

Entre los resultados se encontraron diferencias acerca de las perspectivas sobre la inclusión de acuerdo a los niveles institucionales: En el contexto macro institucional se vio una mayor sintonía con el paradigma de la inclusión y con sus diferentes énfasis, así como también un cuestionamiento muy fuerte con respecto a la visión igualitaria de lo educativo. En el marco de los liceos aparecen visiones antagónicas (actitudes de adhesión y fuertes críticas) siendo el liceo donde se implementaba el Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU) el contexto donde había una mayor polarización. Además se visualizaron múltiples tensiones en todo el entramado institucional que juegan un papel importante a la hora de la ejecución de las estrategias y el establecimiento del paradigma de la inclusión educativa.

Las entrevistas fueron realizadas desde finales de 2012 a principios de 2014 en un liceo donde se estaba implementando el PIU, en otro liceo del mismo barrio donde no se

estaba implementando, y en el contexto institucional (consejo, inspección de asignaturas, inspección de institutos y liceos e inspección técnica) que supervisa y regula los liceos.

Palabras claves: inclusión; educación; estrategias de inclusión

CONTENIDOS

Contenidos

Capítulo 1 – Fundamentación.....	9
1.1 Introducción	9
1.2 Un nuevo marco legal	11
Capítulo 2 – Marco Teórico.....	15
2.1 Introducción	15
2.2 Educación (la perspectiva de la UNESCO).....	15
2.3 Enfoques sobre exclusión.....	18
2.4 La inclusión educativa.....	22
Capítulo 3 – Estrategia metodológica.....	25
3.1 Introducción	25
3.2 Objetivos de la investigación.....	25
3.3 Preguntas que guiaron la investigación	26
3.4 Definición del universo, unidad de análisis y muestra	26
3.5 Contextos relevantes a la investigación.....	27
3.6 Las técnicas	27
Capítulo 4 -Análisis de los discursos sobre la inclusión en el contexto liceal	30
4.1 Introducción	30
4.2 Miradas de la inclusión en el ámbito local	30
4.2.1 La inclusión: proceso habilitante y resistencia	31
4.3 Énfasis acerca de la inclusión.....	38
4.3.1 Desigualdad social y educativa	38
4.3.2 Éxito y fracaso.....	42
4.3.3 Diversidad de trayectorias	43
4.3.4 Homogeneidad de la oferta educativa.....	45
4.3.5 Dimensión psicoafectiva	45
4.3.6 Resignificación del rol docente	47
4.4 Perspectivas acerca de las estrategias de inclusión.....	49
4.4.1 Estrategias institucionalizadas.....	49
4.4.2 Estrategias en el contexto liceal	52
4.4.3 Estrategias áulicas	55
4.5 En suma.....	58
Capítulo 5 -Análisis de los discursos sobre la inclusión en el contexto macro institucional	60
5.1 Introducción	60
5.2 Miradas de la inclusión en el marco macro institucional.....	60

5.3 Énfasis acerca de la inclusión.....	67
5.3.1 Desigualdad social y educativa	67
5.3.2 Éxito y fracaso.....	68
5.3.3 Diversidad de trayectorias	69
5.3.4 Homogeneidad de la oferta educativa.....	70
5.3.5 Dimensión psicoafectiva	71
5.3.6 Resignificación del rol docente	72
5.4 Estrategias de inclusión.....	73
5.4.1 Desde el rol de los entrevistados	73
5.4.3 Desde el aula	74
5.4.4 Desde el centro.....	75
5.4.4.1 Trabajo interdisciplinario	76
5.4.5 Desde secundaria.....	77
5.5 En suma.....	79
Capítulo 6 – Conclusiones.....	81
6.1 Introducción	81
6.2 Inclusión y estrategias	81
6.3 Puntos de tensión.....	84
6.3.1 En el aula.....	84
6.3.2 En el liceo.....	88
6.3.3 Desde el diseño	89
6.4 Palabras finales.....	91
Bibliografía	93
Páginas web consultadas	98
Videos online consultados.....	98
Anexos	99
Guión de entrevista	99
Guión de entrevista colectiva	100

Capítulo 1 – Fundamentación

1.1 Introducción

En el año 2008 se aprobó la ley 18.437 que plantea en el artículo 7, «obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior», y señala que «a tales efectos, se asegurará la extensión del tiempo pedagógico y la actividad curricular a los alumnos de educación primaria y media básica»; es decir un mínimo de catorce años de educación.

En el estudio de De Armas y Retamoso (2010), se analiza la evolución de la educación media en el Uruguay a lo largo del tiempo. Según este trabajo hay un desfase entre las aspiraciones sociales plasmadas en la presente ley con respecto a la educación y la realidad actual en términos de vinculación educativa. Desde hace varias décadas se visualiza un estancamiento en este sentido. El estudio indica que si se comparan los distintos desempeños en cuanto a la finalización de los ciclos educativos, mientras en primaria se alcanza un nivel de 96% de finalización, en la enseñanza media básica es de un 71% y la enseñanza media superior es de 39%. Si el estudio comparativo se hace por generaciones, la generación siguiente respecto a la anterior tiene niveles similares de aprobación en la enseñanza media básica y superior (p.18).

La meta que se viene planteando el país desde hace cuatro décadas, que las generaciones subsiguientes tengan más años de educación que sus padres solo se logró en la enseñanza primaria. El desafío educativo consiste en agregar más años en la educación de la población y, de acuerdo a la evidencia que muestra el trabajo al que hacemos referencia, el filtro más significativo se encuentra en la educación media básica y superior.

Por otro lado, encontramos el estudio realizado por Felicitas Acosta (2011) que fue elaborado en el marco del convenio “Proyectos Educativos Institucionales para la retención, acompañamiento pedagógico y egreso oportuno de jóvenes y adultos en Educación Media (PEM)” entre el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE) la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Administración Nacional de Educación Pública ANEP.

El mismo se refiere a las deudas y a los desafíos de la educación secundaria, en particular a la dinámica institucional en el contexto internacional y local. Se analizan

cuatro casos: Canadá, Chile, España y Argentina respectivamente, referentes al sostenimiento de la escolarización, a la finalización escolar, a cambios en la organización y a las formas de enseñanza, donde se ven las deudas y los desafíos en torno a la educación secundaria. Además se realizan, a partir del insumo de los casos, diferentes aportes para repensar la educación secundaria en Uruguay tanto en relación a los problemas como en cuanto al diseño e implementación de los cambios en las políticas educativas.

En el análisis acerca de las deudas y los desafíos en la dinámica internacional, regional y local, se señala como central el desafío de la expansión y el logro de trayectorias exitosas para todos los adolescentes. Todo esto enmarcado en un proceso global de extensión de la escolaridad que comenzó hace varias décadas en los países centrales y abarca en la actualidad a los Estados de la región. Proceso que comenzó en Uruguay en la década del sesenta (Acosta, 2011, p.6).

En esta expansión de la escolarización se han encontrado problemas de ajuste institucional, tanto en la infraestructura, en la culminación de niveles educativos previos y la formación docente entre otros. Además, se plantean como agravantes los procesos de descomposición de las bases económicas y sociales en los últimos veinte años en el contexto latinoamericano (p.8).

Con esta nueva configuración social caracterizada por la expansión de la matrícula y la segmentación social ¿cómo hace la educación media para integrar o incluir en sus propuestas educativas a la población estudiantil? ¿Cuáles son las acciones que se comenzaron a aplicar luego de la emergencia de estos cambios en la sociedad uruguaya para poder cumplir con el cometido de la educación? Consideramos que el abordaje acerca de las estrategias de inclusión desde la mirada de los propios actores nos puede echar luz sobre la temática.

En este primer capítulo nos introducimos en el problema de estudio y en su relación con el nuevo marco legal. En el segundo capítulo nos detenemos en una concepción actual acerca de la educación, caracterizaremos los procesos de exclusión y los ejes centrales del paradigma de la inclusión educativa. En el tercer capítulo detallaremos la estrategia metodológica. En el cuarto capítulo se presentará el análisis de los discursos de los actores educativos de dos liceos acerca de la inclusión y sus diferentes énfasis. En el quinto capítulo nos introduciremos en el análisis de los discursos de los actores que desarrollan su actividad en el contexto macro institucional. Y el sexto capítulo está dedicado a las conclusiones de este trabajo.

A continuación haremos referencia, en primer lugar, al nuevo marco legal, la ley 18.437, en lo que refiere a su proceso de discusión, a las expectativas no colmadas por algunos sectores, a sus aspectos innovadores, a la nueva concepción acerca de la educación que se introduce en el terreno de la educación uruguaya y a sus lineamientos generales. Y, en segundo lugar, se expondrá brevemente el diagnóstico realizado en el primer informe del INEEEd acerca de la incorporación de los fines determinados en la ley en los planes, programas y prácticas educativas, y en cuanto al desajuste entre las demandas planteadas en la ley y la inadecuación institucional para cumplir con tales expectativas.

1.2 Un nuevo marco legal

Según el informe de INEEEd, la ley 18.437 fue el resultado de un proceso que comenzó con la formación de la Comisión Coordinadora del Debate Educativo (CODE), por medio de la cual el gobierno del Frente Amplio se propuso reformar el marco legal. Para ello se promovió una gran discusión acerca de los contenidos de la nueva ley, se sistematizaron los planteos y se organizó el Congreso Educativo con la finalidad de cotejar y debatir los diferentes puntos de vista. Las resoluciones del Congreso constituyeron un insumo para la redacción de la nueva ley que se aprobó en 2008 (p. 35).

Esta ley no terminó de conformar a los sindicatos, a los partidos de la oposición ni a algunos sectores del partido de gobierno. El gobierno tomó distancia de algunos planteamientos del Congreso como por ejemplo en lo que refiere al tema de la autonomía de la enseñanza. De este modo, la ley combina el principio de autonomía con el de la dirección política con la incorporación de docentes en el Consejo. Constituyó un arreglo de compromiso entre quienes se oponían y quienes querían que el gobierno de la educación quedara en manos de los docentes (p. 35).

Entre otros aspectos innovadores, se constituye el Sistema Nacional de Educación Pública y su ordenamiento institucional, se integra a la educación no formal y se explicitan los distintos niveles educativos para permitir la movilidad de los estudiantes. La ley hace referencia a la formación en educación, a las líneas transversales de la educación, a los derechos y deberes de los educandos, a los consejos de participación, al Instituto Universitario de Educación, a la descentralización y la coordinación territorial, y al Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

La nueva ley instaura la concepción de la educación en tanto derecho. En este sentido, se considera el derecho a la educación como “un derecho humano fundamental”

(Artículo 1) y establece que el Estado es el garante y promotor de la educación de calidad. La educación es entendida como un bien público que tiene como objetivo el pleno desarrollo de todas las personas, una vida armónica, un desarrollo sostenible, en un marco de respeto, tolerancia y promoción de los derechos humanos. Los derechos humanos pasan a constituir el marco de referencia fundamental en el proceso educativo. Esta nueva ley determina que la educación debe estar centrada en los alumnos en tanto sujetos de la educación, y los educadores, por su parte, deben formular sus objetivos y propuestas en función de los educandos (Artículo 5). Además la ley refiere a los principios de universalidad y de obligatoriedad donde el Estado debe asegurar, por un lado, la cobertura y la igualdad de oportunidades garantizando “el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social” (Artículo 8), y por otro lado, la calidad y la pertinencia de las propuestas educativas. “...Las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades” (Artículo 8).

Como decíamos más arriba, la ley establece una nueva visión acerca de la educación. En este trabajo nos proponemos comparar este enfoque con el que tienen los distintos actores educativos en general, y en cuanto a sus diferentes concepciones y miradas acerca de las estrategias de inclusión que se llevan a cabo para hacer cumplir el nuevo marco legal.

La Ley General de Educación asigna al INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) la tarea de “evaluar la calidad de la educación nacional a través de estudios específicos y el desarrollo de líneas de investigación educativa” (Artículo 115), centrándose en los niveles inicial, primario y medio de la educación formal. El objetivo es: Aportar información acerca del estado de la educación a los poderes legislativo y ejecutivo, a las autoridades y a la opinión pública para que se puedan elaborar políticas y tomar decisiones adecuadas a las necesidades y a los procesos en el marco de las respectivas responsabilidades. Se prevé que los informes se realizarán cada dos años. En el primero hay un intento por “construir una visión amplia de la situación educativa y su encuadre histórico” (INEE, 2014, p. 9).

En el informe 2014 se plantea una situación en la que si bien existe un gran acuerdo en cuanto a la necesidad de un cambio en el sistema educativo, surgen diferencias “en cuanto al diagnóstico de la situación y en cuanto a cuáles son los problemas principales”

(p. 9). La coincidencia fundamental es la idea que la educación necesita “cambios de fondo, que vayan más allá de las políticas concretas impulsadas por una administración y que transformen aspectos profundos de la estructura sobre la cual está organizado el sistema educativo” (p. 9). Los ejes de discusión, entre otros, son: la estructura curricular, la condición laboral y la formación de los docentes, la repetición, la no finalización de los ciclos por parte de los estudiantes, las condiciones de la infraestructura, la inversión educativa, la gestión de la educación, la autonomía de los centros educativos y la integración del gobierno de la educación (p. 9).

En la primera sección del informe se establece el marco de referencia y el encuadre para el análisis y evaluación de la educación. Se aborda el contexto y los procesos sociales, políticos y económicos, donde se analizan las últimas décadas. Más precisamente se examinan aspectos tales como “las desigualdades sociales y la segregación territorial, las transformaciones de la matriz productiva y de la situación económica, los cambios en la situación de los niños y adolescentes, la evolución del marco político nacional y de las discusiones y soluciones adoptadas con relación a la gobernanza del sistema educativo” (p.14).

La evolución de la educación uruguaya se da en el marco de transformaciones sociales, políticas, económicas y demográficas desde hace más de cincuenta años. En este tiempo se vienen configurando distintos cambios en relación a la revolución tecnológica. En ese contexto van adquiriendo mayor relevancia las nuevas tecnologías de la información además de las constantes modificaciones en relación al mundo del trabajo y al mercado laboral, así como también en lo que refiere a la esfera política con sus instituciones, sus actores y sus reglas de juego (p. 20). Estas transformaciones fueron generando oportunidades, pero no estaban en sintonía con la educación y el sistema educativo que se venía implementando hasta entonces. En este sentido, surgen nuevas y múltiples formas de concebir la educación y, al mismo tiempo, dificultades en cuanto a cómo se pueden habilitar ciertos cambios y modificar algunas estructuras y prácticas de las instituciones educativas que fueron generadas porque eran necesarias en otros tiempos.

En ese marco se hace referencia a los fines que persigue la educación, que se expresan tanto en la Ley de Educación como en las expectativas sociales. Los fines determinados en la Ley de Educación “no necesariamente han sido incorporados y traducidos en los planes y programas de estudio en forma completa y coherente —y, menos aún, en las prácticas educativas al interior de los centros de enseñanza” (p.14). Más

allá de los aspectos que se plantean en la ley y en los programas siempre hay una gran diversidad en lo que refiere a las expectativas sociales acerca de la educación. “Distintos sectores esperan distintas cosas” (p. 9). Otro aspecto señalado en el informe es el probable desfasaje entre las demandas sociales “razonables” con respecto a la educación y las instituciones que pueden no estar aptas para cumplir con tales expectativas.

El presente trabajo es un estudio exploratorio y cualitativo que intenta rescatar la perspectiva de los actores educativos acerca de la inclusión y de los diferentes aspectos que se encuentran relacionados. El significado que los actores le atribuyen a la “inclusión educativa” se relaciona con el sentido de sus propias acciones. De esta manera las distintas perspectivas inciden de algún modo en la cobertura y esto hace a los mecanismos que cuenta la educación secundaria para que la población en edad de estudiar ingrese y permanezca en la institución tal como lo prevé la Ley General de Educación 18.437.

Capítulo 2 – Marco Teórico

2.1 Introducción

El interés acerca de las estrategias que despliegan los distintos actores educativos para que los estudiantes ingresen y sostengan el vínculo con la institución liceal nos lleva a indagar acerca de lo que se entiende por inclusión y también por educación. Consideramos que ambos conceptos y las diferentes posturas que surgen en relación a los mismos se encuentran determinados mutuamente. Por este motivo vamos a comenzar haciendo referencia a algunas ideas acerca de la educación y seguidamente vamos a introducirnos en los conceptos de exclusión e inclusión para enmarcar nuestro trabajo.

Primeramente, esbozaremos algunas características que nos resultan relevantes de la perspectiva de la UNESCO acerca de la educación con el informe Delors. En segundo lugar, haremos referencia a algunos enfoques del proceso de exclusión social. La exclusión como fenómeno global según las categorías de Scott Lash y Manuel Castell, los procesos de segmentación y exclusión en los países latinoamericanos referidos por Katzman, las diferentes formas de exclusión educativa, y la desigualdad educativa en América Latina desde las conceptualizaciones de Gloria Calvo. En tercer lugar, abordaremos el concepto de inclusión educativa desarrollado por María Ester Mancebo y Guadalupe Goyeneche.

2.2 Educación (la perspectiva de la UNESCO)

La propuesta de la UNESCO a partir del informe Delors consiste en una serie de lineamientos generales para lograr una educación inclusora que trascienda la gran diversidad cultural y promueva la cohesión social atendiendo la singularidad y la particularidad de los distintos contextos socioculturales mediante el desarrollo de proyectos colectivos y de “escuelas inclusivas” (Blanco, 1999, p.11). Entre otros aspectos se destaca: la necesidad de una educación más flexible y más innovadora, la necesidad de un sistema formal, la importancia del rol docente, el concepto de educación para toda la vida, las ideas de *aprender a conocer*, de *aprender a hacer*, de *aprender a ser*, de *aprender a vivir con los demás*, la capacidad de adaptación necesaria de la educación a los cambios y a los nuevos contextos, y la necesidad de una educación equitativa y de calidad.

El Informe Delors fue elaborado por una comisión internacional presidida por Jacques Delors a pedido de la Unesco en el año 1996 donde la educación se presenta como un instrumento ante un horizonte de paz, libertad y justicia así como una herramienta al servicio del desarrollo. El objetivo principal “es hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprendimientos, las opresiones, las guerras, etc...” (Delors, 1996, p.7). Se plantea en un contexto donde las políticas de educación son objeto de críticas o son muy relegadas desde el punto de vista económico y financiero. En un final de siglo caracterizado por la presencia de progresos económicos y científicos distribuidos muy desigualmente. “La comisión considera las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos de la capacidad técnica, pero también, y quizá sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones” (p.14). Desde esta perspectiva asume un lugar central la esperanza de un mundo mejor en un marco de respeto por los derechos humanos, de progreso caracterizado por el entendimiento mutuo y el conocimiento como instrumento de promoción y no de discriminación. Esta visión constituye un esfuerzo por aunar distintos análisis y conclusiones, en el sentido de diseñar algunas orientaciones de utilidad tanto a nivel nacional como a escala mundial (p.14).

Desde esta mirada se pone en cuestión el nivel de responsabilidad que se le atribuye al sistema de formación en relación al desempleo, ocultándose muchas veces las exigencias políticas, sociales y económicas para llegar a una situación de pleno empleo o habilitar el despegue de las economías del Tercer Mundo (p.20).

En un contexto de tal complejidad surge la necesidad de un sistema educativo más flexible, así como una apuesta hacia la innovación intelectual y de un modelo de desarrollo sostenible. “...Un sistema más flexible que permita la diversidad de estudios, pasarelas entre diversos campos de enseñanza o entre una experiencia profesional y un regreso a la formación constituye una respuesta válida a las cuestiones planteadas por la inadecuación entre la oferta y la demanda de trabajo” (p.20).

Para esta perspectiva hay dos aspectos que son insustituibles en un proceso educativo: Primero, el sistema formal de educación constituido por materias del conocimiento en diferentes formas. Y, segundo, el rol del docente, su relación de autoridad basado en el diálogo que tiene como cometido principal la transmisión de lo que ha aprendido la humanidad “sobre sí misma y sobre la naturaleza, todo lo que ha creado e inventado de esencial” (p.21).

El concepto de educación *para toda la vida* posee las cualidades de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y en el espacio, y constituye, “la llave de acceso al siglo XXI.” En un contexto de exigencias de entendimiento mutuo y de diálogo pacífico es necesario una educación que sea la base de un “espíritu nuevo que proporcione los elementos básicos para poder vivir juntos” (p.22). Se hace referencia a la necesidad de desarrollar cuatro niveles de aprendizaje:

1. *Aprender a conocer*: El desarrollo de una cultura general mediante un número reducido de materias que estudiar a fondo son la base para aprender toda la vida. Esto implica saber manejar los instrumentos de conocimiento.
2. *Aprender a hacer*: No limitarse al aprendizaje de un oficio o de determinadas áreas. Adquirir competencias que permitan hacer frente a numerosas situaciones. Entre esas competencias se encuentra el trabajo en equipo que se lo considera muy poco en la perspectiva tradicional.
3. *Aprender a ser*: Una educación que vaya en la dirección de comprenderse a sí mismo.
4. *Aprender a vivir con los demás*. Una educación, por un lado, destinada a tomar conciencia de la gran diversidad humana, de las similitudes y de las diferencias. Y, por otro lado, una educación destinada a tender puentes mediante objetivos comunes.

Mientras la sociedad de la información se desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso a los datos y a los hechos, la educación debe permitir que todos puedan aprovechar esta información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla. (...) La educación tiene que adaptarse en todo momento a los cambios de la sociedad, sin dejar de transmitir por ello el saber adquirido, los principios y los frutos de la experiencia (p.23).

Estos aspectos llevan a considerar la necesidad cada vez mayor de políticas educativas efectivas en el sentido de lograr una educación de calidad y equitativa promoviendo “los estudios universitarios, los métodos y contenidos de la enseñanza como las condiciones para su eficacia” (p.23).

Esta perspectiva se propone ir más allá de la visión instrumental de la educación que es considerada un medio para obtener resultados o determinados beneficios. Implica entender la educación en relación a la persona en cuanto al proceso de aprender a ser (p. 96). “La educación tiene la misión de permitir a todos, sin excepción, hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (p.18).

El proceso educativo, desde esta mirada, se concibe como extremadamente dinámico, un proceso que se adecúa a los cambios, a los nuevos contextos, y que atiende a

la diversidad. Una educación flexible e innovadora. Lo que permanece en relación a la visión tradicional es la idea del proceso educativo como transmisor, ahora no de contenidos ni de estados físicos y mentales de una generación a otra con el objetivo de la reproducción social, sino del amplio conocimiento que constituye buena parte del patrimonio de la humanidad. Se destaca también la importancia tanto de un sistema formal focalizado en diferentes áreas del conocimiento así como del rol docente. Esta perspectiva se encuentra en consonancia con la propuesta de la ley 18.437 y con el paradigma de la inclusión educativa.

2.3 Enfoques sobre exclusión

En este apartado nos introduciremos en los procesos de exclusión social en el marco de la sociedad de la información y de la circulación de flujos informacionales, los procesos de segmentación educativa como parte del proceso de aislamiento, los tipos de exclusión educativa, la ampliación de la cobertura educativa, la precariedad económica, social y cultural, y el cambio conceptual desde la equidad y la igualdad hasta la inclusión.

En la sociedad de la información o en el capitalismo informacional la desigualdad tiende a definirse cada vez menos en términos de relaciones de producción. Lo que en el viejo orden industrial pautaba la desigualdad era la explotación, mientras que en la fase actual del capitalismo asumen un lugar preponderante los diferentes procesos de exclusión (Lash 2005, p. 26). Manuel Castells, por ejemplo, realiza un intenso recorrido donde muestra un “conjunto complejo de vinculaciones entre las características del capitalismo informacional y el aumento de las desigualdad, la polarización social, la pobreza y la miseria en la mayor parte del mundo. La globalización avanza de forma selectiva, incluyendo y excluyendo a segmentos de economías y sociedades dentro y fuera de las redes de información (...)” (Castells, 1999, p.188). En este sentido, se habla de “zonas vivas” para caracterizar aquellas zonas por donde los flujos globales de información, de bienes y servicios, etcétera, son densos, y las “zonas muertas”, aquellas por donde los flujos son escasos o livianos (Lash, 2005, p.63). Estos autores llegan a caracterizar los “agujeros negros del capitalismo informacional” donde los describen como espacios geográficos (zonas, barrios, ciudades, países e incluso continentes enteros) valiosos y sin valor (Castells, 1999, p.195).

Los procesos educativos se dan en un contexto global donde la circulación de los flujos a los que hacíamos referencia y la velocidad de los mismos adquieren una

importancia central. La dimensión educativa, como todas las dimensiones sociales se encuentra implicada por la aparición de lo que algunos autores llaman capitalismo informacional, la configuración de territorios “vivos” o “muertos” y la aparición de procesos de exclusión educativa.

Katzman, por su parte, hace referencia a transformaciones de la estructura social en los países latinoamericanos de temprano desarrollo. Transformaciones que han impactado sobre el aislamiento social de los pobres urbanos. Cambios que se originan fundamentalmente en el mundo del trabajo e impactan fuertemente en las estructuras de oportunidades, en lo que tiene que ver fundamentalmente con la formación de los recursos humanos y de capital social (Katzman, 2001, p. 171).

Los procesos de desindustrialización, el achicamiento del Estado, la incorporación de innovaciones tecnológicas en algunas áreas de la actividad económica y la desregularización, hace que se intensifiquen los problemas de empleo y de subempleo, y que se genere una brecha significativa en cuanto a las condiciones laborales y de ingresos entre trabajadores de alta y baja calificación. Estos procesos impactan en la integración social generando aislamiento, desafiliación y exclusión de sectores de la población urbana. Así se configura una situación caracterizada por la fragilidad, la inexistencia de vinculación y una reducción de posibilidades y lugares de interacción entre personas de diferentes estratos socioeconómicos en condiciones de igualdad (p.171).

Estos procesos de segmentación y de exclusión se dan en tres niveles: segmentación laboral, segregación residencial y segmentación educativa. La segregación laboral tiene que ver con el acceso selectivo y la creciente diferenciación entre los trabajadores en cuanto a las condiciones laborales y a los niveles de ingresos. La segregación residencial consiste en un proceso mediante el cual la población se va ubicando en espacios homogéneos y se van constituyendo ‘guetos’ urbanos donde la posibilidad de interrelación e intercambio con otros sectores sociales se va acotando cada vez más (Katzman 2001: 178). Por último, se plantea la segmentación educativa. Si bien la educación fue concebida históricamente como la “vía principal de movilidad social y el ámbito privilegiado para la integración social de las nuevas generaciones” (p.176), el sistema educativo atraviesa un proceso en el cual se va configurando poco a poco un tipo de educación y de institución educativa diferencial para cada sector social dificultando el interrelacionamiento entre personas de distinto origen.

Este autor realiza un esquema donde se incorpora la segmentación educativa como una dimensión de los procesos de exclusión en Latinoamérica. La segmentación educativa rompe con la idea de una educación integradora, de un espacio de encuentro entre los distintos sectores sociales. La segmentación da lugar a diferentes procesos de exclusión educativa que aparecen adoptando diferentes formas que pasamos a detallar a continuación.

Mancebo y Goyeneche (2010) presentan el esquema realizado por Flavia Terigi donde se exponen cinco formas características o tipos de exclusión educativa: La forma clásica, implica quedar por fuera de la institución educativa. En segundo lugar, las situaciones de abandono. En tercer lugar, los casos en que los alumnos tienen una “baja intensidad” en el desempeño escolar y, a pesar de su asistencia, no hay una implicancia real en el proceso educativo. En cuarto lugar, la exclusión que se deriva del tipo de aprendizajes que se trabajan en los centros educativos, aprendizajes que no contemplan las características ni las necesidades de los estudiantes o que no se corresponden con sus particularidades socioeconómicas y culturales. En quinto lugar, la exclusión educativa que surge de la “baja relevancia” de los aprendizajes adquiridos en el proceso y que ponen en riesgo el acceso a otros niveles educativos y la continuidad dentro o fuera del sistema (Terigi y Vaillant, 2010, p.22).

Se trata del fracaso de los que no fracasan: niños y jóvenes de sectores populares que realizan una trayectoria escolar completa, que finalizan los niveles escolares, pero que accedieron a aprendizajes de baja relevancia que ponen en cuestión sus posibilidades de seguir estudiando en el sistema o fuera de él. (Terigi en Mancebo y Goyeneche, 2010, p.5)

Estas formas de exclusión educativa impactan en la cobertura del sistema educativo y en el acceso a las propuestas educativas de manera diferencial para los distintos sectores sociales. También inciden en la reproducción de las desigualdades sociales y las situaciones de vulnerabilidad social.

Gloria Calvo, por su parte, analiza el proceso mediante el cual se amplía la cobertura y donde surge la necesidad de garantizar una educación de calidad a amplios sectores de la población que acceden al sistema educativo. De la amplia cantidad que ingresa al sistema son pocos los que sostienen el proceso y acceden a los aprendizajes esenciales para un buen desempeño como ciudadanos en realidades de mucha complejidad que caracterizan estos tiempos. Las condiciones de muchos de quienes ingresan al sistema educativo están caracterizadas por la precariedad económica, social y cultural en un

contexto familiar de vulnerabilidad determinando muchas veces el desconocimiento de la educación de calidad en tanto derecho. De esta manera se hace imprescindible un abordaje de la perspectiva de equidad y de calidad en el marco de instituciones educativas inclusivas (Calvo, 2012).

Esta autora plantea una situación latinoamericana donde la desigualdad social se ve incrementada por la acumulación de desventajas en un contexto de desventajas estructurales, comprometiendo seriamente la integración social (Saravi en Calvo, 2012, p. 15). De esta manera, “la pobreza, la precariedad laboral, la poca participación ciudadana, debilitan los lazos que mantienen y definen la condición de pertenencia a una sociedad con la consiguiente fractura del vínculo social que origina la exclusión” (p.15). Estos deterioros en términos estructurales por parte de un sector de la población y la necesidad de una elaboración conceptual de utilidad para reconocer e intervenir efectivamente en relación a las desigualdades, lleva a rever y a problematizar las ideas de igualdad y equidad.

Gloria Calvo se refiere además al cambio conceptual que va desde la equidad y la igualdad hasta la inclusión como manera de atender a las situaciones de vulnerabilidad de muchos niños y jóvenes de América Latina.

El surgimiento de sociedades cada vez más heterogéneas que se caracterizan por su alto grado de segmentación hace que la concepción igualitarista entre en crisis debido a la necesidad de considerar la diversidad. En este sentido es imprescindible atender las situaciones de origen para determinar acciones que garanticen la superación de las diferencias. De esta manera “la equidad parte del reconocimiento de las desigualdades intrínsecas de los sujetos, en diversas dimensiones de la vida social [. . .]. Así, la noción de equidad integra la de igualdad y la amplía en sus múltiples dimensiones” (Calvo, Camargo y Gutiérrez en Calvo 2012, p.14).

La educación refuerza la homogeneidad de las sociedades homogéneas mientras que en contextos de desigualdad estructural una educación homogénea acentúa la desigualdad en términos de resultados educativos. (Calvo, 2012, p. 16) Una concepción equitativa de la educación “propone las estrategias para lograr la igualdad fundamental que debería aportar la educación básica” (Calvo, Camargo y Gutiérrez, 2006, en Calvo, 2012, p.14). Así surge la necesidad de pensar una educación a la medida de las posibilidades de cada uno, y de instaurar un paradigma de la inclusión educativa.

2.4 La inclusión educativa

Hay diversos esfuerzos que van en la línea de generar otro paradigma educativo que considere las transformaciones, las necesidades y la emergencia social a las que hacíamos referencia en el apartado anterior. Esto implica un cambio que parte de identificar y deconstruir las ideas, los conceptos y las formas que se vienen trabajando y que de algún modo inciden en los procesos de exclusión o dificultan la inclusión educativa. Este apartado culmina con una idea de inclusión educativa que sirve como referencia para este trabajo.

María Ester Mancebo y Guadalupe Goyeneche (2010) abordan el concepto de inclusión educativa, concepto al que se le atribuyen diferentes significados según los distintos contextos geográficos. En Europa se lo asocia fundamentalmente con la educación para inmigrantes, adultos y discapacitados, mientras que en América Latina se lo relaciona con la educación en contextos de vulnerabilidad social. (Mancebo y Goyeneche, 2010, p. 8)

La inclusión educativa es “el proceso de responder a la diversidad de necesidades de los educandos a través de la participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reducir la exclusión dentro de la educación y desde ella. Implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños según su rango de edad y una convicción según la cual es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños.” (UNESCO-BIE 2007) en (Mancebo, 2010, p.2)

Hablar de este concepto nos remite directamente a la idea de “equidad educativa” (a la que también se refiere Gloria Calvo) y a la de “igualdad de oportunidades”. Como lo mencionábamos en el apartado anterior, la equidad educativa tiene que ver con la idea de una educación de acuerdo a las necesidades y a las características particulares de cada estudiante, y consiste en generar y habilitar las condiciones necesarias para garantizar la igualdad de oportunidades. Oportunidades tanto en relación al «punto de partida» como al «punto de llegada». La igualdad de oportunidades en el «punto de partida», tiene que ver con la posibilidad de matricularse e ingresar a un establecimiento educativo en determinado nivel. Mientras que la igualdad de oportunidades en el «punto de llegada» involucra otros aspectos que van más allá de la posibilidad del acceso, se relaciona, por un lado, con la adquisición de destrezas y conocimientos asociados al nivel educativo y por otro, con el acceso a las oportunidades sociales y económicas que eso conlleva (Mancebo y Goyeneche, 2010, p. 8).

Desde la perspectiva de la inclusión educativa se trabaja fuertemente en la construcción de un nuevo paradigma educativo comenzando por reconocer seis aspectos.

Se destaca, primero, que en el trabajo docente cotidiano, la convivencia permanente con la realidad excluyente conduce muchas veces a generar ciertos mecanismos de defensa anestesiando y/o naturalizando dichos procesos, por medio de lo cual se inhabilitan las posibilidades de transformación. Segundo, desde la perspectiva de la inclusión educativa se sostiene que el “fracaso educativo” puede revertirse y la mirada docente (en lo que refiere a la naturalización o desnaturalización) es un factor clave en tal sentido. Tercero, el cuestionamiento de las trayectorias educativas ‘normales’, así como sus objetivos determinados de manera general y lineal, en tiempos y ritmos preestablecidos. Cuarto, se cuestiona el formato tradicional homogéneo en relación al proceso educativo y al encuadre de trabajo en tiempos y espacios prefijados, suponiendo que una oferta homogénea para alumnos diferentes que se encuentran en distintos puntos de partida conduce a resultados dispares. Quinto, se hace especial hincapié en la personalización del proceso educativo y en la necesidad de “recomponer la psicoafectividad de todos aquellos niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad...” Y, sexto, se reconoce la necesidad de docentes comprometidos con el proceso de inclusión educativa y lo imperioso de criterios y convicciones comunes a nivel filosófico y político acerca de la inclusión. Se ve como imprescindible la existencia de docentes capaces de poner en marcha la inclusión educativa desde su labor (Aguerrondo, 2008, en Mancebo y Goyeneche, 2010, p.11).

Cerramos el capítulo del marco teórico aproximándonos al concepto de referencia de este trabajo. La inclusión educativa se asocia con un contexto caracterizado por los procesos de exclusión y el reconocimiento de los problemas de diferente naturaleza para lograr una educación de calidad en tanto derecho fundamental, considerando la diversidad. Parafraseando la idea de Calvo decimos que la educación inclusiva constituye un proceso que busca garantizar el aprendizaje y la participación de todos los niños y jóvenes (particularmente los que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad) en el marco de las instituciones educativas (Calvo, 2012, p.18). Complementando esta idea decimos que este proceso lleva implícito cambios, adecuaciones y modificaciones en relación a contenidos, enfoques, estructuras y estrategias (UNESCO-BIE, 2007).

En esta sección del trabajo retomamos algunos aportes conceptuales que nos guiarán en el análisis. Primeramente nos detuvimos en la perspectiva de la UNESCO acerca de la educación. La misma está centrada en el individuo y en su relación con los demás, donde se priorizan los diferentes niveles de aprendizaje que promueven el trabajo

en equipo y la realización de un proyecto personal. Esta perspectiva concibe a la educación como un proceso que intenta subsanar las diferentes problemáticas sociales, económicas y culturales a través de una educación formal, inclusora, flexible e innovadora.

En segundo lugar, nos introducimos en el concepto de exclusión. Vimos algunas explicaciones acerca de cómo se generan estos procesos a nivel global. Cómo se generan “zonas vivas” y “zonas muertas” a partir de los flujos de diferente naturaleza y cómo esto impacta en la exclusión y particularmente, en las formas de exclusión educativa. Nos servimos de algunos aportes conceptuales que nos dieron pistas en relación a la segmentación educativa. En el marco de las transformaciones, de la desigualdad socioeconómica y de los procesos de aislamiento de grandes sectores de la población latinoamericana la educación va perdiendo progresivamente su carácter integrador tradicional y se van configurando diferentes tipos de exclusión. Estas formas de exclusión van impactando diferencialmente en la cobertura del sistema educativo. Inciden en el acceso de los distintos sectores de la población a las propuestas educativas de calidad y a su vez, en la reproducción de las desigualdades sociales. Surgen así esfuerzos de revisión acerca de las ideas de igualdad y equidad.

Y, por último, hicimos referencia a diferentes pautas y aportes del paradigma de la inclusión educativa. La concepción de una mirada de la educación que considere las transformaciones y las necesidades sociales con respecto a la educación partiendo e identificando aspectos conceptuales y formas que obstaculizan la igualdad de oportunidades educativas, para luego llegar al concepto de inclusión educativa.

En el capítulo siguiente, detallaremos los aspectos relacionados con la estrategia metodológica del trabajo.

Capítulo 3 – Estrategia metodológica

3.1 Introducción

En lo que sigue, se plantearán los objetivos y principales preguntas que guiaron la investigación. También se definirá el universo de estudio, la unidad de análisis y la muestra de actores educativos a relevar. Por último, se especificarán los contextos institucionales que fueron relevantes y se pasan a detallar las técnicas que fueron utilizadas así como los criterios muestrales.

3.2 Objetivos de la investigación

Como lo decíamos en el primer capítulo, el desafío educativo consiste en agregar más años en la educación de la población. Esto implica no solo disponer de acciones que tiendan a ampliar el nivel de cobertura de manera que todos los jóvenes encuentren su lugar en el sistema educativo a partir de una mayor diversificación. Implica, además, que puedan permanecer y transitar por él, que puedan culminar exitosamente sus trayectorias educativas. En este sentido, nos propusimos conocer aspectos de la subjetividad de los diferentes actores que directa o indirectamente son los protagonistas, los que llevan a cabo la misión de educar a los adolescentes. Nos planteamos conocer cuál es el sentido que le dan a sus propias acciones por medio de su discurso. De esta manera, los objetivos del trabajo son los siguientes:

- Recoger el significado que le atribuyen los diferentes actores a la inclusión y a las estrategias de inclusión a partir de sus propias reflexiones, experiencias, aportes y valoraciones acerca de dichos temas;
- Identificar las distintas valoraciones de los actores acerca de la inclusión y sus diferentes énfasis;
- Describir y detallar las estrategias que se utilizan a nivel institucional, de centro y en el marco del aula para incluir a los alumnos en la propuesta del liceo;
- Reconocer diferencias de implementación según las características de cada contexto desde los discursos de los actores educativos;

- Analizar las fortalezas y las debilidades de la propuesta del liceo con respecto a la atención a la diversidad desde las miradas de los propios actores.
- Describir y detallar las estrategias que se utilizan a nivel institucional, de centro y en el marco del aula para incluir a los alumnos en la propuesta del liceo desde la perspectiva de los actores.

3.3 Preguntas que guiaron la investigación

- ¿Qué entienden los diferentes actores como “inclusión educativa”?
- ¿Cuál es el significado que los diferentes actores le atribuyen a las estrategias de inclusión educativa?
- ¿Qué diferencias hay entre las perspectivas acerca de la inclusión en un liceo donde se está implementando el PIU y en otro donde no se está implementando?
- ¿Cuáles son las estrategias utilizadas por el sistema educativo para incluir a los jóvenes en las propuestas educativas de la enseñanza media?
- ¿Cuáles son los aspectos más relevantes, recurrentes y los problemas que surgen en la implementación de las estrategias de inclusión?

3.4 Definición del universo, unidad de análisis y muestra

El universo de estudio estaría comprendido por todos los actores que intervienen en el proceso educativo en la enseñanza secundaria, exceptuando a los alumnos. Hablamos de los docentes, adscriptos, equipos multidisciplinares, directores, secretarios, administrativos, inspectores y consejeros

Las unidades de análisis serían cada uno de los actores entrevistados y participantes de los grupos de discusión.

Entendimos que lo más adecuado para un estudio exploratorio y cualitativo como éste era optar por un criterio muestral teórico, considerando cada testimonio como significativo y estratificado, por contexto institucional y por el rol desempeñado por cada actor.

3.5 Contextos relevantes a la investigación

La investigación se focalizó en tres contextos institucionales. En primer lugar se hizo un corte para el abordaje de dos contextos referentes al nivel institucional: contexto macro institucional y contexto liceal. El contexto macro institucional lo definimos como el ámbito de dirección institucional a nivel macro, donde entrevistamos a consejeros, técnicos asesores e inspectores. En segundo lugar, definimos al contexto liceal donde también se hizo un corte en liceos PIU y no PIU considerando que la perspectiva y el grado de sensibilidad con el tema de la inclusión educativa podía ser diferencial en un liceo donde se estaba implementando el Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico y otro donde no se implementó.

El PIU es un Programa que ha sido desarrollado por el Consejo de Educación Secundaria (desde 2009) para otorgar apoyos diferenciales a los liceos de Ciclo Básico que presentan mayores dificultades socioeducativas y en los que se han observado altos y persistentes índices de repetición en los últimos 10 años. OBJETIVOS: Procurar una mayor equidad educativa, contribuyendo a que todos los estudiantes puedan culminar sus estudios de Ciclo Básico obligatorio. Lograr mejores niveles de aprendizaje en los estudiantes de los liceos seleccionados. Disminuir los índices de repetición y deserción. COMPONENTES DEL PROYECTO: 1. Fortalecimiento Técnico-Pedagógico de los liceos 2. Fortalecimiento de los Equipos Multidisciplinarios (Psicólogos, Asistentes Sociales y Educadores sociales) 3. Transferencia de recursos económicos 4. Apoyo a los alumnos vulnerables al fracaso escolar 5. Participación y comunicación social. (PIU-CES, 2009) Recuperado de: <http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/PIU/queeselpiu.pdf>

Se otorgó, por parte del Consejo de Educación Secundaria, la autorización para realizar esta investigación en dos liceos: uno donde funcionaba el PIU y otro donde no funcionaba. Los dos liceos se encuentran en un mismo barrio de Montevideo. Se coordinaron las instancias de entrevista con las direcciones liceales y las inspecciones.

3.6 Las técnicas

Técnica 1: La entrevista individual

En primer lugar, se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada o estandarizada abierta. Esta técnica se caracteriza “por el empleo de un listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados pero de respuesta libre o abierta” (Valles, 1997, p. 180). Esta herramienta fue utilizada para entrevistar a los diferentes actores de los liceos seleccionados (directores, subdirectores, equipos multidisciplinarios, referentes PIU, administrativos y adscriptos) excepto los profesores de las asignaturas.

La entrevista nos permitió:

- obtener información densa y variada en cuanto a los diferentes aspectos que directa o indirectamente están relacionados con la temática.
- la reconstrucción histórica de todos los actores que están implicados en el proceso educativo en términos de estrategias.
- rescatar la valoración y el sentido que se le atribuye a las estrategias de inclusión por parte de los actores involucrados.
- registrar el lenguaje utilizado y establecer categorías analíticas a partir de la terminología utilizada.

Las entrevistas siguen dos criterios muestrales: la accesibilidad y la heterogeneidad.

En cuanto a la accesibilidad se contó con la autorización del consejo que indica que el acceso a los liceos debe ser por medio de las direcciones. De esta manera primeramente se estableció el vínculo con las direcciones de los liceos a partir del cual se contactó a los demás actores y se los entrevistó intentando interferir lo menos posible en la dinámica cotidiana de los centros liceales como se había previsto en el trámite de autorización. Con respecto a la inspección, se estableció un vínculo con la coordinación de inspectores quienes proporcionaron y facilitaron los horarios de trabajo de los inspectores de asignatura, de institutos y liceos e inspección técnica para realizar las entrevistas.

Con respecto al segundo criterio, se buscó abarcar la mayor heterogeneidad posible que en un primer momento se caracterizó por un aspecto: el rol dentro del Consejo de Educación Secundaria.

El campo estuvo abierto a la incorporación de nuevos criterios que pudieran abarcar la mayor diversidad posible de la muestra.

Técnica 2: Entrevistas colectivas

Para obtener la perspectiva de los profesores de las diferentes asignaturas se utilizó la herramienta de entrevista colectiva. Dentro de las ventajas de esta técnica podemos decir que permite una gran economía de tiempo y de recursos tanto para la recolección de la información como su procesamiento y análisis.

Se tenía previsto la conformación de grupos de docentes de acuerdo a las asignaturas, según cuatro áreas de conocimiento: ciencias, ciencias sociales, instrumental y

arte. Este corte se iba a realizar por dos motivos: en primer lugar, existen diferencias sustantivas en cuanto a la carga horaria y, en segundo lugar, diferencias didáctico pedagógicas que surgen entre otros aspectos de la forma en cómo se estructura el conocimiento en cada una de las asignaturas. Pensamos que estas diferencias podían incidir, de alguna manera, en la forma en que se asume el rol docente y en la mirada particular que el mismo puede tener acerca de la educación y de la inclusión educativa.

No fue posible llevar a cabo esta iniciativa en cuanto a las entrevistas colectivas debido a dificultades para coordinar los grupos y a la propia dinámica de los centros. Por tal motivo las entrevistas colectivas se realizaron en el contexto de las coordinaciones institucionales con los docentes que estaban disponibles en ese momento. De todas maneras en las entrevistas colectivas, que fueron muy numerosas, estaban presentes docentes de las cuatro áreas previstas por lo que el criterio de heterogeneidad estaba considerado.

	Actores	Entrevistas
CONTEXTO MACRO INSTITUCIONAL	Consejo	Consejera 1
	Inspección	De institutos y liceos 2
		De asignatura 5
		Insp.Técnica 1
		PIU 1
		subtotal 10
LICEO PIU	Docencia Indirecta	Dirección 2
		Equipo multidisciplinario 1
		Adscripción 3
	Docencia directa	Docentes (colectiva) 4
		Profesor referente PIU 1
		Profesor tutor PIU 1
	Administrativos	Secretario/a 1
		subtotal 13
LICEO no PIU	Docencia Indirecta	Director/a 1
		Equipo multidisciplinario 0
		Adscripción 3
	Docencia directa	Docentes (colectiva) 2
	Administrativos	Secretario/a 1
		subtotal 7
	TOTAL	30

Capítulo 4 -Análisis de los discursos sobre la inclusión en el contexto liceal

“La inclusión educativa es, todos los adolescentes, no importa la condición social. No importa cuán pobre sea. Todos tienen el mismo derecho a llegar al mismo nivel de educación. A unos se les tendrá que prestar mucho más ayuda y más apoyo (sea económico o sea el que sea). Pero es eso. Que nadie quede excluido. Que todos tengan derecho a terminar su ciclo de estudios no importa de dónde vengan. No importa si son huérfanos, son nuestros jóvenes. Son nuestros adolescentes y todos tienen que tener la misma capacitación” (Adscripta liceo no PIU).

4.1 Introducción

En los siguientes apartados focalizamos nuestra atención en la mirada de los actores educativos acerca de la inclusión, sobre los diferentes énfasis que analiza Aguerro en su trabajo de 2008 (Mancebo y Goyeneche, 2010, p.2), y en relación a las estrategias de inclusión que se implementan en el marco de los liceos. El presente capítulo se conforma por tres secciones: la primera está dedicada a rescatar las diferentes perspectivas sobre la inclusión, en la segunda se recogen las miradas acerca de los mismos énfasis que propone Aguerro: la desigualdad social y educativa, la concepción de éxito y fracaso, la diversidad de trayectorias, la homogeneidad de la oferta educativa, la dimensión psicoafectiva y la resignificación del rol docente (p.2) y, en la tercera nos proponemos esbozar y organizar las estrategias de inclusión señaladas por los propios actores.

4.2 Miradas de la inclusión en el ámbito local

En el primer apartado nos vamos a detener en la idea de inclusión educativa que tienen los actores en el marco del liceo. En este sentido, destacamos por un lado, las perspectivas que hacen hincapié en la idea de inclusión como un proceso habilitante y, por otro lado, discursos que contienen elementos reacios, que acentúan la connotación negativa acerca de la inclusión.

4.2.1 La inclusión: proceso habilitante y resistencia

Las perspectivas que enfatizan la importancia de la inclusión y tienen una visión más positiva acerca de este proceso se relacionan fundamentalmente con los mandos medios y con los equipos multidisciplinarios mientras que los discursos más críticos se corresponden generalmente con docentes y adscriptos.

Desde el equipo de dirección del liceo PIU se plantea que la inclusión tiene que ver con generar las condiciones adecuadas para que todos puedan tener “ciertos niveles mínimos de educación” (Sub directora liceo PIU), ya que muchas veces se hace referencia únicamente a compartir un mismo espacio y recibir los mismos conocimientos. La inclusión, según esta perspectiva debe partir de la realidad singular de cada estudiante y se caracteriza por la búsqueda del modo cómo debe ser dicho proceso para cada uno. “Estar incluido creo que tiene que ver con esos apoyos necesarios que te permiten a vos desde la diferencia de cada uno poder trabajar a todos” (Sub directora liceo PIU).

De esta manera, la inclusión no solamente se reduce al acceso a la institución sino que significa acceso al conocimiento. “Yo puedo obligar a montones a venir al liceo pero no le garantizo el acceso al conocimiento” (Directora liceo PIU). En este sentido se plantea que el acceso al conocimiento se da fundamentalmente en el aula, en la concepción de educación del docente, en la forma en que éste ve al alumno y en cómo lo motive. La motivación constituye un factor determinante en la inclusión entendida como acceso e inclusión al conocimiento (Directora liceo PIU). En otros casos se hace mayor hincapié en el aprendizaje y en la necesidad de adecuación de los programas. “Actualizarlos a los intereses de esta generación (...) Estas generaciones son muy distintas (a las del pasado) y tienen otros intereses” (Directora liceo no PIU).

Un integrante del equipo multidisciplinario concibe a la inclusión como un desafío y como una posibilidad para trabajar con aquellos alumnos que se van desafiando del sistema a partir de la deserción, el bajo rendimiento y muchas veces los problemas de conducta. Se hace referencia al PIU desde donde se intenta que vuelvan a integrarse. “El primer objetivo es que vuelvan al liceo y después lo académico para mí es como el segundo lugar porque en realidad los aprendizajes que nos quedan tienen como un nivel más alto de abstracción. Creo que a veces es como un segundo paso” (Psicóloga PIU).

Por otra parte, hay una resistencia muy fuerte acerca de la inclusión desde el discurso de muchos de los actores educativos en el ámbito liceal. En muchos casos se ve a la inclusión como una imposición desde las autoridades a la que los docentes deben hacer frente.

El objetivo de secundaria de la inclusión es que los gurises estén en el sistema educativo. Todos. No importa a costa de qué. Que aparezca su nombre en el sistema educativo para que den los números (...) Y los rezongos que nos comemos porque los números no dan. ¿Y qué quieren que hagamos? Yo estoy para ayudar al que quiere hacer algo, al que no quiere hacer nada... (Colectiva PIU).

Desde esta perspectiva se vive la inclusión como una presión, como una exigencia, y como una sobrecarga al rol del docente.

En esta línea, hay una constante referencia al perfil de “los que hay que incluir”. Un perfil de alumnos que interfiere con el normal desarrollo de la clase que generalmente “viene contra su voluntad, no tiene apoyo de la familia y a lo que viene es a distorsionar al que viene a trabajar” (Colectiva PIU). “Porque no sirve de nada tener a un alumno que viene hasta el último día de clase pero no hace nada. Está sentado sin cuaderno, molestando y no hace nada. Ta, viene al liceo pero ¿Y? ¿De qué nos sirve?” (Colectiva PIU). En muchos casos se entiende que es un perfil de estudiante que se caracteriza por tener otras necesidades que el liceo no se las puede ni debe brindar y que el liceo no es el ámbito apropiado para su inclusión. “Si están bien instrumentadas las aulas comunitarias o las áreas pedagógicas, me parece que ese alumno sería mejor atendido y él mismo se sentiría de otra manera” (Colectiva PIU). De acuerdo a estos discursos existe cierta incompatibilidad entre el perfil de los alumnos “que tienen otras necesidades” con la propuesta del liceo debido a su escasa disposición a permanecer y a respetar el encuadre de trabajo de la institución.

La inclusión se asocia muchas veces con la permisividad, la falta de exigencia, el asistencialismo y la devaluación de la educación. Un aspecto que parece preocupar a los docentes y adscriptos es la flexibilización institucional en torno a las asistencias. En este sentido se habla de un proceso que tiende a una situación donde no exista la repetición por faltas. “No se exige la asistencia y la asiduidad. Que lleguen a determinada hora. Que pierdan el año por faltas...” (Colectiva PIU). Además se entiende que a los estudiantes se les otorga demasiadas posibilidades para que aprueben. “La verdad que sí, que hoy el que repite es porque se deja estar muchísimo. Es porque no quiere nada con la vida. Es más difícil quedar repetidor que pasar de año. A mí me parece que se está demasiado permisivo” (Colectiva PIU).

Algunos de los docentes entrevistados entienden que la permisividad se potencia con determinadas prácticas asistencialistas. El caso de las asignaciones es muy cuestionado, se considera que para muchos ese tipo de prestaciones opera como la única motivación para asistir al liceo. “Muchos están por eso en realidad o siguen cobrando aunque no vengan. No se exige rendimiento (...) Ahora hasta les damos de comer...” (Colectiva PIU).

Existe un convencimiento generalizado que la inclusión hace bajar la calidad de la educación y hace que la misma se desvalorice. Se cree que la permisividad que se materializa en la flexibilización de exigencias académicas y en cuanto a las asistencias hace que descienda el nivel académico perjudicando a los que tienen un perfil más acorde a la propuesta del liceo. “Qué pasa con la otra gente que se levanta todos los días, viene todos los días en hora, no falta... Tenemos algunos todavía cero falta. Que cumplen. Que hay una familia atrás. Esos alumnos después salen con un mínimo de preparación. Con lo básico” (Colectiva PIU).

Desde estas miradas, hay una idea generalizada que la flexibilización institucional que busca incluir a los que tienen “algún tipo de problemas” (Colectiva PIU) deslegitima a la educación por medio de mensajes contradictorios al conjunto de los alumnos.

En diversas entrevistas aparece la idea que la inclusión que se propone desde las autoridades no genera integración. Se comparan algunos ejemplos de integración de otras épocas enfocados fundamentalmente a la discapacidad que se valoran como muy positivos, donde se dice que había un esfuerzo colectivo desde distintas miradas y aportes para integrar al joven. “Venía la psicóloga, la asistente social, tenías charlas todas las semanas, buscabas alternativas... y se trabajaba sobre los niños, sobre cómo se debía tratar a ese niño que tenía ciertas características diferentes. Pero eso era integración” (Colectiva PIU). Para los docentes entrevistados la inclusión se reduce a contener al joven en el liceo, que esté en el sistema a pesar de las inasistencias, de su desinterés y de su bajo rendimiento. “La idea es tenerlo acá en la vuelta. Como socialmente no hay chance de tenerlo en otros ámbitos o no hay coordinación con otros ámbitos...” (Colectiva PIU). En este sentido, algunos opinan que la inclusión es un “slogan” y que hoy en día inclusión es “meter a los gurises dentro del liceo para que no estén en la calle” (Colectiva no PIU). Existe una visión muy escéptica en cuanto a que la inclusión lo que busca es atender superficialmente una emergencia social y se manifiesta cierto descreimiento acerca de la efectividad de los planes o programas de inclusión, como por ejemplo Compromiso Educativo. Si bien, se

tiene la percepción que en algunos lugares dieron resultado o funcionaron, se entiende que muchas veces “termina siendo una cuestión de lleve al niño, métnalo ahí adentro y después vemos...” (Colectiva no PIU).

En algunos casos se cree que la necesidad de inclusión surge a partir del aumento de la matrícula en secundaria y de un tema cultural que emerge de una situación económica que se está agravando y que afecta a todos. En esa dirección se dice que hay una parte de la población liceal “que son hijos de gente que no estudió ni trabajó nunca. Y capaz que el abuelo tampoco. (...) Estamos con otro tipo de población de gurises” (Colectiva no PIU). Pese a esa emergencia se afirma que el sistema carece de estrategias efectivas para contener a esos estudiantes y a pesar de las múltiples carencias en cuanto a recursos humanos y materiales se intenta incluir.

El sistema educativo no estaba preparado para atender una emergencia educativa (que también es una emergencia social) y no tuvo tiempo material de confeccionar las estrategias apropiadas, además de que hubo errores graves. Se creyó que cambiando los programas se iba a solucionar. Se creyó que poniendo maquinitas se iba a mejorar (Colectiva no PIU).

Desde la perspectiva de la docente referente PIU se destaca la importancia de la inclusión en cuanto a la igualdad de derechos y oportunidades aunque se entiende que en algunos casos hay jóvenes que no deberían estar en el liceo.

Es ser capaces de ver que a pesar que no seamos todos iguales, ni vivamos todos iguales, todos podemos llegar a tener las mismas oportunidades (...) Pero no por un tema de que a mí me molesten o que a los compañeros colegas los molesten sino porque ellos no se sienten cómodos. Igual hay que intentarlo (Referente PIU).

Asimismo, se enfatiza la importancia de la frustración que le puede significar para el joven esa inserción en el liceo y para evitarla, muchas veces “debemos tratar de insertarlo o incluirlo en un lugar donde él se sienta cómodo” (Referente PIU). Se ejemplifica con situaciones en donde hay una brecha muy grande entre las expectativas de los padres con respecto al estudio y a las posibilidades de los alumnos en cuanto a la presencia de dificultades a nivel del desarrollo cognitivo. “Entonces veo que la inclusión es buena pero que también hay que saber manejarla y hay que ser realistas” (Referente PIU).

Para concluir, en este apartado vimos perspectivas antagónicas acerca de la inclusión educativa. Por un lado, se hace referencia a la inclusión como un proceso habilitante que promueve el acceso a la institución y al conocimiento o al aprendizaje de determinados aspectos de la cultura general. Inclusión en tanto desafío para trabajar con

alumnos que desertaron, que tienen bajo rendimiento o que tienen problemas de conducta. En este sentido se destaca la necesidad de abordar la singularidad, la atención a la diversidad, el lugar del interés, la motivación y la necesidad de actualización de los conocimientos. Todos estos aspectos se relacionan directamente con el paradigma de la inclusión educativa. Y, por otro lado, los discursos de buena parte de docentes y adscriptos de estas instituciones, hacen referencia a la inclusión como política que intenta paliar la forma clásica de exclusión que implica “quedar afuera”. La inclusión en este sentido se asocia muchas veces con la idea de “guardería”. De esta manera se hace referencia muchas veces al perfil de determinados alumnos “que tienen otras necesidades” y “que hay que incluir”. Jóvenes que viven generalmente en situaciones de vulnerabilidad. Un perfil de estudiante que, según muchos de los entrevistados, interfiere en el normal desarrollo de la clase y de la institución. Estudiantes que no deberían estar en el liceo y que es en vano el esfuerzo en ese sentido, ya que no se pueden integrar debido a sus propias características. En este sentido, la idea de inclusión (entendida fundamentalmente como un esfuerzo institucional para mantener dentro de la institución a estos jóvenes) está asociada con permisividad, falta de exigencia y asistencialismo. Para muchos de los entrevistados la adecuación o flexibilización curricular, además, se vive como una imposición desde las autoridades de la educación y se entiende que esta iniciativa redundaría en la devaluación y descrédito de la educación. Para la perspectiva de la inclusión, en cambio, son fundamentales los cambios, adecuaciones y modificaciones en relación a contenidos, enfoques, estructuras y estrategias que hagan viable el proceso de muchos jóvenes en el marco de la institución educativa.

La inclusión también hace referencia a la expansión de la matrícula que habilitó el ingreso de una población de niveles socioeconómicos que en otros momentos no accedía a la educación media. Esto se asocia en muchos de los discursos con un aumento de la matrícula debido a que sectores que antes no accedían a la enseñanza media básica hoy acceden y esto genera choques culturales en el sentido que muchos alumnos y sus familias no tienen internalizadas las pautas básicas para sostener un proceso educativo en una institución liceal.

En esta línea, algunos autores plantean que una de las características a nivel regional es el “sostenido crecimiento de la cobertura de la educación media” (Aristimuño y De Armas, 2012, p. 23).

Esta suerte de democratización del acceso a la educación media ha representado para muchos sistemas educativos un reto difícil de afrontar, puesto que los obligó a repensar su oferta, sus contenidos y sus prácticas pedagógicas, a fin de contemplar la heterogeneidad social, económica y cultural del alumnado, y dejar atrás su concepción inicial, su función original: la de fase preparatoria para la enseñanza universitaria (Aristimuño y De Armas, 2012, p. 25).

Esta cita, además, deja planteada la tensión que aparece en los discursos que valoran como positivas y necesarias las transformaciones en el sentido de la perspectiva de la inclusión, y los discursos que muestran resistencia a las transformaciones en dicho sentido debido a que consideran necesario conservar de algún modo la función propedéutica de la educación media.

En una parte de la entrevista colectiva del liceo no PIU se propuso reflexionar a partir de una cita de un autor que no se identificó. Las palabras eran del maestro Julio Castro escritas en 1949.

Antes el liceo era la antesala para la carrera liberal; el organismo encargado de seleccionar para el profesionalismo. En definitiva, constituía un organismo de selección de capacidades y, también hay que reconocerlo, de selección de clases sociales. [...] no era un liceo para todos, sino para una élite social e intelectual. Pero los tiempos han cambiado. Hoy no se concibe un ciclo completo de cultura elemental sin el aporte del liceo. [...] En el viejo concepto, el mejor liceo era el que sacrificaba más niños, pero que lograba mayor número de sobresalientes. En el concepto actual sucede una cosa distinta: es el mejor y el más meritorio el liceo que lucha contra la desigualdad cultural, buscando la formación del mayor número, aun en detrimento de la sabiduría académica de los menos (Castro, 1949 en De Armas, 2010, p. 9).

De la reflexión acerca de las palabras escritas por Julio Castro surgen manifestaciones de sentimientos contradictorios como resultado de la coexistencia de una visión igualitarista por un lado, y podríamos decir que “realista” por otro. Se comparte ampliamente las expresiones y se contextualiza aún más las mismas.

Dice, antes era una selección de clases sociales, ahora es peor porque si no vas al ciclo básico no existís, no sos nadie. Y uno intenta, y lo piensa como una cuestión de igualdad, la cuestión de la inclusión, de que todos tienen que venir, de que tiene que ser universal. ¿Quién te va a decir que no está de acuerdo con eso? Y por otro lado ves como funciona y terminás diciendo: ‘No todos los chiquilines tendrían que venir al liceo’, (...) A mí me genera esa contradicción (Colectiva no PIU).

Se da por sentado que está en la naturaleza del ser docente el deseo que todos accedan al liceo y que todos puedan aprender. Por otra parte “por una cuestión de qué es lo que hacen en el liceo, qué es lo que aprenden y para qué les sirve”, se entiende que no es el ámbito apropiado para determinados alumnos.

Estoy de acuerdo con el tema de la universalización, de que todo el mundo tiene que tener los mismos derechos, las mismas herramientas, arrancar de lo mismo. Hacemos un esfuerzo terrible, llamamos a las casas, trabajamos para que los chiquilines vengan y por otro lado estamos deseando que Pepito no venga más (risas) porque molesta en el salón de clase. Entonces como que vamos como zigzagueando en esas ideas (Colectiva no PIU).

El tema de los contenidos y de la formación de los docentes en cuanto a las asignaturas acentúa esas contradicciones. De algún modo se entiende que la formación docente que prioriza determinados contenidos de las asignaturas no se aprovecha en beneficio de la educación. No se pueden dar determinados temas. Hay otras problemáticas emergentes en las cuales el docente tiene que intervenir y que no son de su competencia.

Por otro lado decimos, bueno, yo quiero enseñar tal cosa... ¿No? Porque el tema de los contenidos es lo mismo. (...) Yo estoy formada en lengua...pero por otro lado nos parece bien y salimos a respetar y a defender el hecho de que hay que cuidar a los chiquilines, integrarlos porque en la casa no sé qué, en el barrio no sé cuánto, porque hay que integrarlos... y por otro lado nos quejamos de eso. Entonces es como esa contradicción (...) (Colectiva no PIU).

4.3 Énfasis acerca de la inclusión

El presente apartado está dedicado a distintos aspectos o énfasis de la inclusión educativa. Así se recogieron los principales elementos de los discursos de los actores educativos en el marco de los liceos acerca de: la desigualdad educativa, el éxito y el fracaso, la diversidad de trayectorias, la homogeneidad de la oferta educativa, la dimensión psicoafectiva y la resignificación del rol docente.

4.3.1 Desigualdad social y educativa

En cuanto a la desigualdad social y educativa se encontraron tres líneas principales de referencia en los discursos: primero, desde algunos actores se desarrolló la idea de desigualdad en general; segundo se hizo referencia al proceso de segmentación desde el propio sistema educativo y tercero, se vieron discursos donde la desigualdad educativa está fundamentalmente asociada con la brecha entre la propuesta de la educación pública y de la privada.

1. El equipo de dirección del liceo PIU desarrolló la relación entre la desigualdad social y educativa, entendiendo que el proceso de acumulación de la riqueza potencia la brecha entre ambas desigualdades e impacta fuertemente en lo que son las capacidades del individuo. “La desigualdad social genera desigualdad educativa y la desigualdad educativa genera desigualdad social. Se perpetúa” (Subdirectora PIU). “Desigualdad económica es el acceso a todo lo que se pueda consumir. Pero en realidad me parece que es mucho más importante y mucho más drástica, y tiene que ver con la persona y su desarrollo como persona la desigualdad educativa” (Directora PIU).

2. La directora del liceo no PIU entiende que en los liceos de los barrios donde hay más problemáticas económicas y sociales (desempleo, precariedad laboral y bajos salarios) es precisamente adonde van a trabajar en su mayoría docentes que no tienen la experiencia necesaria. De este modo, desde la educación se está profundizando las situaciones de segmentación.

Entonces tengo una escuela o un liceo que ¿quiénes van a trabajar ahí? Aquellos profesores que están en los últimos lugares de la lista. O son interinos o pueden ser efectivos grado 1 o 2. No tienen la experiencia. Porque para formarse como docente, un profesor se forma en 7 u 8 años. Formarse realmente. Después de egresar del IPA o de un instituto de formación docente. El agarrarle la práctica, el manejo, el aprender a hacer en el aula. Eso lleva años. Casualmente los profesores que están en grados superiores ¿dónde toman sus horas? Les permite (estar en sexto o en séptimo grado) tomar horas de clase en aquellos liceos de mejor contexto. Donde asisten chicos de mejor nivel socioeconómico y educativo (la familia). Entonces ahí tenemos desigualdad social y educativa (Directora no PIU).

En la mayoría de las entrevistas realizadas en el contexto liceal, fundamentalmente a docentes y adscriptos, cuando se consultó acerca de la desigualdad social y educativa apareció la contraposición entre las propuestas educativas públicas y privadas.

Desde buena parte de los entrevistados se valora que la formación es mejor en un liceo privado que en un liceo público pese a que muchas veces son los mismos docentes. Se destaca la importancia de la meta institucional y la filosofía de estas instituciones, aspectos que hacen en buena medida a la diferencia en la forma en que se trabaja en ambos contextos.

La filosofía nuestra es bajar la desigualdad o eliminarla, mejorar la vida de la gente, en cambio la de los privados es una filosofía que tiene que ver con la religión hacia el futuro. Cambiar, ascender socialmente. Entonces la meta del colegio es diferente y todo funciona diferente aún con la misma gente trabajando (Directora PIU).

Desde estas perspectivas se afirma que la desigualdad educativa está relacionada con la posibilidad en el acceso a la educación pública o privada. Posibilidad en cuanto al acceso a una mejor educación donde la diferencia está dada, según los discursos, en relación a la contención y a la seguridad que se le pueda brindar al estudiante más que en relación a lo estrictamente académico.

Muchas veces los padres hacemos un sacrificio sobrehumano para que tu hijo pueda ir a estudiar... no porque le vayan a enseñar mejor sino porque va a estar contenido (...) O que corra menos riesgos (...) Socialmente es lo mismo. Nada más la seguridad que te puede dar... que no se vaya para afuera... Que tenga todos los días clase, en grupos quizá más reducidos... (...) Que si trabajás es una complicación que hoy no tengas clase, que mañana no tengas clase. Eso es importante, la atención que tiene el chiquilín (Colectiva PIU).

En términos generales, se ve con buenos ojos el proceso selectivo de las instituciones privadas que habilitan a un mejor trabajo así como a una mejor respuesta familiar. “La educación del privado se dedica a lo que se tiene que dedicar en realidad la educación. Y todo lo que molesta lo van sacando.” (Colectiva PIU) Muchas veces se entiende que la sucesión de posibilidades que se les brinda en los liceos públicos a los estudiantes (a diferencia de los privados) así como la extrema permisividad contribuye en una buena medida con la desigualdad educativa. Permisividad que parece ser la expresión de que el propio sistema no valora la educación. Asociado con la permisividad, aparece nuevamente el tema del perfil de alumnos que recibe el liceo público que no se adecua a su funcionamiento. Este aspecto por momentos parece ser central en relación a la desigualdad educativa.

Solo vienen por un tema económico y no permiten dar el normal desarrollo de la clase. El profesor se pasa media clase rezongando, sentate, no te pares, no converses, movete para acá, no, no, no... Y no puede dar su clase normalmente. Que eso en los privados me parece que no pasa tanto. Cada vez hay una brecha más grande, una desigualdad más grande (Adscripta no PIU vespertino).

Los entrevistados en el contexto liceal muchas veces destacan al ausentismo docente y a la selección de contenidos diferentes como aspectos que también hacen a la desigualdad en cuanto a la propuesta de los liceos públicos y privados. Los docentes faltan más en los liceos públicos y se dan menor cantidad de contenidos a nivel público. En este sentido se identifica a algunos inspectores de determinadas materias como impulsores de dicha desigualdad.

He visto inspectores que le dicen a los profesores 'esto acá no lo tiene que dar'. Yo lo escuché una vez a una profesora que le decía al inspector 'si pero esto yo lo doy en el colegio'. Y el inspector le respondía: 'No, pero lo que usted da en el colegio no tiene por qué darlo acá'. O sea, que bajara el nivel frente a lo que ella daba en el privado (Adscripta PIU matutino).

Se entiende que la adecuación de la currícula para uno y otro contexto genera un descenso del nivel académico de la propuesta del liceo público, y eso es un aspecto que produce una mayor desigualdad educativa que va a redundar en mayores posibilidades para los estudiantes que se forman a nivel privado. "Indudable que (el nivel) tiene que ser igual. Si yo tengo una empresa, frente a una persona que viene de un privado o de un público, sabiendo cómo están las cosas ahora...vos vas a elegir el del privado" (Adscripta PIU matutino).

En términos generales, se entiende que esta brecha que se agranda entre la calidad de lo público con respecto a lo privado hace a la reproducción social de las diferencias sociales. "De cualquier forma que lo mires siempre hay desigualdad y la va a seguir habiendo porque en un lugar hay dinero y en el otro no. Y eso también te lo engancha con la desigualdad social. Yo siento que se preparan chicos de segunda. Chicos para ser mandados por otros chicos que se preparan en otro lado" (Adscripta no PIU vespertino).

Existe una percepción de una escasa valoración hacia la educación pública incluso desde las mismas personas que trabajan en ella además de la diferencia muy marcada en relación a los recursos materiales disponibles. "Frente a una educación (privada) que dispone de todo lo que nosotros no disponemos. No tenemos aula de informática... O sea, todo eso que no tenemos en otros lados abundan, en la educación privada" (Adscripta no PIU vespertino).

Para los entrevistados, otros aspectos que hacen a la desigualdad educativa, tienen que ver con el número de estudiantes y con el número de alumnos con dificultad por clase. En este sentido, los liceos públicos como privados en los distintos contextos se configuran de diferente manera, y son considerados elementos que determinan la forma de trabajo del profesor.

En general la idea de desigualdad educativa que plantean los diferentes actores tiene cierta similitud con el planteo de Dussel, que la caracteriza como un tipo de “desigualdad dinámica” (Dussel, 2008, p.1). Esta incide en el capital social que cuentan los individuos a la hora de superar sus condiciones de vulnerabilidad. Es un tipo de desigualdad que se acumula y se reproduce profundizando aún más la exclusión social. Según estos discursos habría una correlación importante o una determinación mutua entre la desigualdad social y educativa. La desigualdad educativa se expresa en la brecha de calidad entre las propuestas públicas y privadas. En este sentido, pensamos que existe un fuerte contraste entre la idea varelana de la educación pública que habilitaba el encuentro de personas de diferentes estratos o niveles socioeconómicos y la situación que se describe en los discursos de los entrevistados. Estas visiones dan cuenta de la segmentación educativa que se configura a partir de transformaciones de la estructura social en las ciudades latinoamericanas, que impactan en lo que Katzman entiende como “el aislamiento social de los pobres urbanos” o en las “estructuras de oportunidades” (Katzman, 2001, p. 171).

En estos discursos se visualiza claramente el proceso por el que atraviesa el sistema educativo en una referencia constante a las propuestas privadas. Un proceso en el cual se va configurando un tipo de educación y de institución educativa diferencial para cada sector social obstaculizando el interrelacionamiento entre personas de distinto origen.

Particularmente se hace referencia a la desigualdad en relación a la posibilidad de acceso a la propuesta privada donde a nivel institucional hay una filosofía que marca el camino (no así en cuanto a la propuesta pública). Se dice que las instituciones privadas tienen instaurado un proceso selectivo que facilita el trabajo educativo, además de una mayor respuesta familiar, un menor ausentismo docente y una mejor selección de contenidos académicos. Todos estos aspectos que fueron señalados hacen que la educación privada tenga, según estas perspectivas, mejor calidad que la pública. Muchas veces se visualiza a las propuestas de la educación privada como el tipo de propuesta ideal y es la referencia constante de lo que debería ser la educación en todas sus dimensiones.

4.3.2 Éxito y fracaso

En cuanto a las diferentes perspectivas acerca del éxito, en muchos casos se lo asocia a la culminación de los ciclos en los tiempos preestablecidos, y en algunos casos se lo asocia a lo estrictamente universitario. “Los liceos son exitosos cuando generan que el estudiante pueda llegar a la universidad” (Colectiva PIU).

El fracaso, en cambio, se encuentra más ligado a la idea que el estudiante no alcanzó el mínimo requerido de los niveles de promoción. Se ve al fracaso como una consecuencia de la falta de estudio o de no haber sido atendido en la medida que lo necesitaba de acuerdo a sus dificultades. El fracaso educativo también está relacionado con el tema de la deserción o abandono (Colectiva no PIU). “Es un tipo de fracaso y no es responsabilidad nuestra” (Colectiva PIU). “Si no hay aprendizaje creo que es un fracaso. Si se desafilian es un fracaso, si no quieren volver es un fracaso. Si odian el liceo es un fracaso” (Directora PIU).

En algunos casos se relativiza el concepto de fracaso entendiendo que se tiene una visión parcializada de la trayectoria del alumno. “...Pero hay que tomarlo con pinzas porque sinceramente no hacemos un seguimiento de un alumno, de un chico. El chico se va, abandona, fracasó acá. Yo no sé si ese chico dentro de dos o tres años retomó sus estudios en otro lugar, en otra institución, en otro departamento y... es muy difícil” (Directora no PIU).

En cuanto a la repetición, en algunas oportunidades se la relaciona con el fracaso y en otras se la considera como parte de un proceso donde hay casos en que lleva más tiempo de lo normal lograr los niveles de promoción. “Y lo necesita hacer en dos años, o en más. Eso depende de cada uno y de todas maneras como va creciendo igual se le considera éxito (...) No hay que mirar la repetición muchas veces como un fracaso sino como un proceso de maduración para el próximo año” (Colectiva PIU). Desde algunas perspectivas se considera como un desafío volver a empezar y “probarse a uno mismo que puede hacerlo en una segunda instancia” aunque en muchas ocasiones, cuando un alumno pierde el año “se nos machaca de que alguna culpa tuvimos nosotros y que algo no supimos hacer” (Colectiva PIU). “Y tal vez sería un éxito hacerlo repetir y que al otro año fueran el 80% que promueven, pero promueven sabiendo. Eso sería más exitoso que la estadística” (Administrativa no PIU).

En algunas oportunidades se desatac6 la frustraci6n como un aspecto fundamental en la valoraci6n de lo que es un fracaso centr6ndose en la mirada del alumno.

Fracaso que debe sentir el chiquil6n que es excluido del sistema (...) El que repite se siente muy fracasado. No es que el chiquil6n lo viva como algo: no me importa. No. Le importa y mucho. Y hace a su peripecia personal. Es decir, repet6, no estoy en el liceo, quiero volver (Subdirectora PIU).

Generalmente se asocia el 6xito a la culminaci6n de ciclos estandarizados donde se encuentra muy presente la expectativa fundacional de la educaci6n media que es la preparaci6n para la universidad. Muchas veces se le adjudica al alumno la responsabilidad de “no llegar a los m6nimos requeridos”, “no actuar de acuerdo a sus dificultades” o “desafiliarse”. Se vive como parte del proceso educativo la idea que unos lleguen a determinados niveles y otros no. En algunas oportunidades, hay una relativizaci6n del fracaso, se considera que en 6ltima instancia 6ste puede significar un 6xito. En 6ste sentido est6 muy presente la idea que cada uno tiene sus tiempos para realizar el proceso educativo, para madurar y lograr alcanzar los niveles necesarios para pasar a otro ciclo. El proceso educativo, muchas veces, desde estas perspectivas, se lo concibe como el recorrido de un tren donde la mayor6a de los pasajeros salen y llegan a destino con la compa6a de la mayor6a de su generaci6n. Uno se puede bajar (supuestamente elige bajarse) y esperar el pr6ximo tren e igualmente llegar a destino. En general, podemos notar cierta naturalizaci6n en relaci6n al fracaso. Se suele considerar estas ideas como ligadas a las capacidades o a la inteligencia de los alumnos y no se consideran los aspectos determinantes de las desigualdades y de sus implicancias en el proceso educativo.

4.3.3 Diversidad de trayectorias

En lo que sigue expondremos algunos puntos referentes a lo que los actores educativos entienden por diversidad de trayectorias. Perspectivas que parten del alumno, perspectivas que parten del docente y perspectivas que se refieren a la rigidez institucional en cuanto a la diversidad de trayectorias.

La diversidad de trayectorias se la asocia con “el ritmo de aprendizaje” (fundamentalmente desde algunos docentes y adscriptos). Se ve la trayectoria en secundaria como una posibilidad m6s entre otras, donde son aspectos determinantes el diferencial desarrollo de cada uno, el esfuerzo, las posibilidades econ6micas y el apoyo familiar con que cuentan (Adscripta PIU matutino).

En algunos casos se hace referencia a la diversidad de trayectorias de los docentes en cuanto a los diferentes tipos de formaciones y las dificultades que pueden surgir por ese motivo en el contexto del liceo.

Si te referís a los docentes, bueno, nosotros tenemos diversidad de trayectorias. Gente formada del IPA, gente que viene de las universidades, de magisterio, gente que es bachiller (...) En el caso de los docentes de música, en algunos casos eran músicos nada más, y les exigieron terminar el bachillerato para poder continuar en la actividad docente pero nunca fueron egresados de nada (Directora PIU).

Estas diferencias en el cuerpo docente son consideradas como positivas siempre y cuando se tenga claro la misión de la institución.

Desde la dirección del liceo PIU se habla de cierta “rigidez” donde cuesta considerar el caso de los alumnos que dejan de asistir y que luego retoman los estudios. “Todos se enojan y los hacen repetir porque vienen dos meses solo a fin de año. Y faltó medio año y de repente el chiquilín puede con todo lo que tenía que poder. Tiene que ver con el cambio de la institución educativa”. (Directora PIU) Se entiende que el liceo debería respetar la diversidad de trayectorias de los alumnos en este sentido. Por este motivo se cree que debería haber una prueba de acreditación como se solía hacer con los estudiantes que venían del exterior.

Una prueba de acreditación para estudiantes que tienen un buen rendimiento y así pueden avanzar más rápidamente para paliar la situación en donde son una gran cantidad de alumnos que por diferentes motivos tienen bajo rendimiento y el docente se ve obligado a ‘bajar el nivel’ (...) ¿Entonces a quienes va perdiendo? A los que están por encima. Porque si no hay desafío para aprender no se aprende. (Directora PIU).

El paradigma de la inclusión educativa retoma la importancia de la diversidad de trayectorias desde donde se intenta romper con la idea de trayectorias normales. Si bien en los discursos no aparecen explícitamente, las ideas de “ritmo de aprendizaje” y de “nivel” tienen una connotación muy similar y dejan entrever la dificultad para concebir la diversidad más allá de un continuo que se acerca o se aleja de procesos o niveles normales. De esta manera “los progresos de los sujetos... quedan signados como distancia que se acorta hacia la meta a llegar, como progreso en el sentido o dirección correcta medible por lo que aún falta por recorrer” (Baquero, 2006, p. 22, citado en Mancebo, 2010, p. 5). La perspectiva de la inclusión educativa, en cambio, promueve la idea de desarrollo como un proceso de cambio desde un punto de partida determinado aunque la dirección sea inicialmente incierta (p.5).

4.3.4 Homogeneidad de la oferta educativa

Hay tres tipos de miradas en cuanto a este tema: En primer lugar, desde algunos discursos se entiende que hay muchísimas ofertas (Colectiva PIU). En segundo lugar, entienden que hay homogeneidad en la propuesta pero “al momento de la aplicación va a depender del liceo, del contexto en el que se encuentra y de la población estudiantil que asiste al centro educativo. Entonces, yo no sé si hay que buscar la homogeneidad educativa sino ver, en función de la realidad, cómo se trabaja” (Subdirectora liceo PIU). En tercer lugar, hay quienes entienden que la propuesta es homogénea y que no hay muchas posibilidades ni en el marco de secundaria ni afuera. Por ejemplo, se entiende que las propuestas del ciclo básico tanto del liceo como de UTU son muy similares: “O te adaptás a un liceo, o te adaptás a un ciclo básico de UTU que es muy similar o te quedás afuera del sistema (...) Para un chico que sale de la escuela y no se adapta al liceo no hay nada. Un chico de 12 años te estoy hablando” (Adscripta no PIU matutino).

No se puede hablar de un consenso en relación a la opinión de los entrevistados acerca de si hay o no homogeneidad educativa. Con la excepción de algunos discursos donde se la piensa como sinónimo de igualdad educativa, en general se la considera como poco conveniente. En algunos casos aparecen cuestionamientos en relación a la homogeneidad de las propuestas educativas formales (CES y UTU). Propuestas muy similares en cuanto “al régimen de trabajo, la regulación de tiempos y espacios, la simultaneidad áulica y sistémica, la creación del colectivo de educandos, y la obligatoriedad de la escolarización básica” (Baquero, 2006, p. 22, citado en Mancebo, 2010, p.6). El paradigma de la inclusión educativa se propone buscar alternativas para dejar atrás el “dispositivo escolar único” y procurar la mayor innovación posible en cuanto a las propuestas curriculares, las metodologías, los tiempos y los espacios de enseñanza (p. 6).

4.3.5 Dimensión psicoafectiva

En casi todos los discursos se destaca la importancia de la dimensión psicoafectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunos se centran en el alumno, por ejemplo, se habla de lo afectivo como motor o como herramienta que favorece los procesos educativos en un contexto social muy complejo donde hay carencias a nivel de la contención familiar (Adscripta no PIU matutino). Otros discursos se focalizan en el

docente. “Los profesores tienen una peripecia, tienen Burnout, tienen realidades psicoafectivas que hay que considerar. Y que no son tan consideradas por mucha gente” (Subdirectora PIU).

En algunos casos se afirma que los estudiantes tienen una realidad psicoafectiva y desarrollan un tipo de inteligencia, la inteligencia emocional, que los condiciona profundamente al momento de tener que enfrentar el estudio (Directora PIU). En algunos casos se piensa que no es posible separar lo cognitivo de lo afectivo y que cada vez resulta más imperiosa la necesidad de considerar ese aspecto en el marco del liceo.

Tu (docente) sos un referente fundamental. Están repitiendo lo que tú les decís y tienen un apego a ti, recuerdan tu nombre, no sos el de dibujo nada más. (...) El apego tiene mucho que ver, el reconocer al otro como persona implica el apego. Por lo tanto esa es una dimensión fundamental para que el aprendizaje mejore (Directora PIU).

En relación a lo anterior se destaca la importancia de optimizar las condiciones de trabajo del docente para que se sienta a gusto y esté dispuesto a pensar estrategias nuevas y, fundamentalmente, que tenga paciencia. Desde esta mirada la dimensión afectiva es esencial para que el alumno aprenda y el esfuerzo del docente debe estar, en buena medida, dirigido a generar un clima de distensión y alegría en el trabajo. “Los chiquilines se cierran cuando no están cómodos (...) Quiere decir que hace al funcionamiento de la clase la presencia del profesor y el aprendizaje. Es decir, que lo psicoafectivo tiene mucho que ver” (Directora PIU). “Todo el que enseña tiene que querer al alumno, al estudiante, tiene que querer al otro. Si no hay ese aspecto por el otro. Ese querer al otro, si no existe esa relación afectiva sana, el vínculo que tiene que haber entre el docente y el alumno en algún lugar se corta” (Directora no PIU).

En algunos discursos se visualiza cierta reticencia en cuanto a considerar lo afectivo y a demostrar los afectos en el marco de la actividad educativa y se reconoce que a veces se da una mayor sintonía con determinados alumnos.

Lo que si hago yo, trato de no demostrárselos. Trato, no es que lo pueda lograr. El tema es que lógico porque somos humanos entonces uno va a querer o no va a querer al que está enfrente verdad. Y por más que uno trate de ser lo más objetivo posible a veces no se puede (Adscripta PIU matutino).

Como en el paradigma de la inclusión, en algunos casos se hace referencia a la importancia del vínculo, del rol y del clima que puede generar el docente en el aula como elementos fundamentales en el aprendizaje. Si bien muchos de los entrevistados coinciden con la perspectiva de la inclusión acerca de la importancia de la dimensión psicoafectiva y

de la personalización (en tanto aspectos facilitadores y promotores del proceso educativo), no se profundiza en esta línea desde los discursos. En algunos casos incluso, aparece cierta dificultad o temor hacia manejo de esta dimensión desde la labor docente. No hay ningún planteo en la dirección de abordar la psicoafectividad de los alumnos en situaciones de vulnerabilidad en los procesos educativos formales.

4.3.6 Resignificación del rol docente

En algunos casos la resignificación del rol docente está asociada con la revalorización del rol, las condiciones laborales y la formación. Se plantea que es un rol que está devaluado socialmente lo que se expresa en las condiciones laborales del docente, la cantidad de horas, su salario y la calidad de su trabajo. “Un docente con 40, 45, 50 horas de clase no es verdad que trabaje bien. El ser humano se cansa.” (Directora no PIU)

Se menciona de la necesidad de formación de docentes para un nuevo contexto. Se afirma que el docente está formado o preparado para trabajar en el aula y que la emergencia de situaciones familiares o de diferente tipo amerita otro tipo de formación. (Directora no PIU) A su vez se entiende que es necesario “mantener pautas, significados viejos que son aquellos que le dieron el valor que debió tener siempre un educador, un maestro, un docente. Siempre debió conservar... como todo, una mezcla de cosas nuevas y cosas viejas puede dar un muy buen producto.” (Adscripta no PIU vespertino)

Se cree que la desmotivación, la escasa participación de los alumnos y los fracasos, se deben, en alguna medida, a la falta de dinamismo de la propuesta docente.

Me aburro tanto escuchando las clases de los docentes. Y yo pasé y escuché muchas clases en mi vida desde estudiante, y acá tengo la posibilidad porque estoy tan cerca de escuchar las clases. Yo a veces pienso: *Ay! Pobre chico*. ¿Porqué ese chico tiene que estar ahí sentado frente a una clase tan estática, tan aburrida? (...) Porque estamos en una era donde la información, los flashes, muchos estímulos... Y en una clase no hay muchos estímulos. Creo que el docente debería adaptarse más a la era en la que estamos viviendo (Adscripta no PIU matutino).

La misma adscripta destaca la diversidad de recursos humanos y tecnológicos disponibles que están siendo sub utilizados (como las ceibalitas) y que su aprovechamiento le daría otro dinamismo a la clase convencional pudiendo captar así el interés de los estudiantes.

Desde algunas perspectivas se plantea que los docentes están muy apegados a su asignatura y que la tarea fundamental que tienen es ‘enseñar a aprender toda la vida’. “Los docentes quieren enseñar los contenidos que ellos aprendieron” (Directora PIU). Desde

esta mirada se entiende que la resignificación tiene que partir desde el IPA. “Yo creo que hay que formar primero al docente y luego al especialista”. Se cuestiona, además, el carácter punitivo que enmarca el rol del docente en estos momentos mediante la posibilidad de calificar o sancionar (Directora PIU). Desde esta perspectiva se hace especial hincapié en la resignificación del rol a partir de reconocer al estudiante como un sujeto de conocimiento.

Ver cómo aprovechar lo que saben los alumnos para trabajar lo suyo (...) Reconocer que el otro sabe lo que sabe y trabajar sobre el error. No como error para castigar sino para, bueno: *Dice el compañero tal cosa, veamos, quién piensa otra cosa, ¿de dónde surge esa opinión que él tiene? ¿Por qué?* Porque a veces la opinión está basada en una experiencia. A lo mejor hubo una mala interpretación de la experiencia o a lo mejor la experiencia le daba para entender eso. Y a partir de ahí, construir (Directora PIU).

Desde la inclusión educativa se le atribuye una importancia central a la resignificación del rol docente donde se plantea de forma permanente la necesidad de transformar algunos aspectos como la postura frente al aprendizaje de los alumnos y sus prácticas cotidianas (Mancebo, 2010, p.6). Si bien hay una gran coincidencia entre muchos de los discursos y la perspectiva de la inclusión, en algunos casos hay reticencias en relación a que la resignificación del rol puede implicar que el mismo se desvirtúe. Por un lado, vemos cuestionamientos a prácticas docentes tradicionales y rutinarias donde no hay un esfuerzo por la adecuación de la propuesta al contexto ni a los intereses de los estudiantes. “Que el docente vaya a la clase, de su tema, salga, cierre la libreta... después que puso la nota a ver si repitieron como loros el tema y después salga para otro grupo y vuelvo a dar exactamente lo mismo idéntico” (Directora PIU). Y, por otro lado, existe temor acerca del alcance de la resignificación ya que muchas veces se le exige al docente un tipo de trabajo para lo cual no se está formado.

La perspectiva de la inclusión educativa implica necesariamente deconstruir todas las concepciones tradicionales que hacen a los temas que fueron tratados. En este sentido vemos una coexistencia de discursos que tienden a naturalizar aspectos fundacionales de la propuesta liceal y discursos que están más alineados con los planteamientos de la perspectiva de la inclusión. Esta convivencia de visiones contradictorias genera diferentes tensiones que se expresan en la implementación de las diferentes estrategias.

4.4 Perspectivas acerca de las estrategias de inclusión

En este apartado hacemos referencia a las estrategias de inclusión así como a diferentes aspectos que resultan de la implementación de las mismas desde la mirada de los entrevistados en el contexto liceal. En primer lugar, vamos a detenernos en las iniciativas de inclusión institucionalizadas plasmadas en programas que funcionan fuera y dentro del contexto liceal respectivamente (PAC y PIU). En segundo lugar, nos referimos a las acciones que se realizan en el liceo: acciones directas e indirectas, seguimientos realizados desde el trabajo de los equipos multidisciplinares y de adscriptos, apoyos curriculares y tutorías. En tercer lugar, nuevas modalidades de aula como forma de inclusión.

4.4.1 Estrategias institucionalizadas

En cuanto al Programa Aulas Comunitarias se recogen diferentes percepciones y se señalan algunos desajustes en cuanto a la exigencia y a las formas de evaluación en relación al liceo. El PAC es implementado en convenio con organizaciones de la sociedad civil, y trabaja con adolescentes que egresaron de primaria y no ingresaron nunca a secundaria, o no pudieron sostener el proceso educativo en el marco del liceo.

Hay visiones contrapuestas entre los diferentes actores educativos de los liceos donde se llevaron a cabo las entrevistas. Por un lado, se entiende que no ha sido una experiencia positiva. Se entiende que hay un desajuste en la forma de evaluación en el PAC y en el liceo. “El tema es que vienen con unas notas que son una maravilla, tienen 9, 10, 8... y después acá empiezan el año y patinan de lo lindo. Entonces para mí es otro mensaje equivocado para los chiquilines. Y después hay frustración para ellos mismos” (Adscripta PIU matutino). El problema, según la adscripta, es que no existe un criterio de evaluación en común desde el punto de vista de las calificaciones que reciben en Aulas Comunitarias, y luego, ya en el liceo “los profesores te dicen que no saben prácticamente razonar” (Adscripta PIU matutino). Por otro lado, se ve como una de las estrategias de inclusión “más conocidas y brillantes” (Adscripta no PIU vespertino). “De que inserten a chicos... primero sacarlos de las calles. Después ponerlos al día con sus estudios y después insertarlos” (Adscripta no PIU vespertino). La adscripta entrevistada plantea que se tendría que trabajar un poco más antes de incluirlos efectivamente en la propuesta liceal debido a

que suelen abandonar. Se habla de un choque muy fuerte en relación al tema de los límites y las exigencias de la institución liceal.

Están acostumbrados... Por ejemplo: van de short, de bermudas, nos han contado acá que toman mate con el director. Entiendo que eso es una forma de atraerlos a los chicos verdad, sin muchos límites y demás... El problema es que después chocan. Cuando llegan acá hay un choque. Acá no podés permitir que venga con bermudas entonces tendrían que retenerlos en aulas un poquito más para que sea más fructífera esa inclusión pero es el proyecto más importante que hay (Adscripta no PIU vespertino).

Una de las principales estrategias mencionadas para la inclusión es el Proyecto de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU). Un programa desarrollado por el Consejo de Educación Secundaria destinado a contribuir con apoyos diferenciales a liceos de ciclo básico que vienen teniendo mayores dificultades en cuanto a los altos índices de repetición. Los aportes que reciben estos liceos se dan mediante la asignación de nuevos recursos humanos (profesor referente y tutores), fortalecimiento de los equipos multidisciplinarios y transferencia de recursos económicos para vestimenta, calzado, material didáctico, alimentación, útiles y lentes.

Los entrevistados consideran que es una propuesta interesante, que hace tres años que está funcionando en ese liceo y que la idea es tratar de extenderlo. Se prevé una atención mucho más personalizada así como otro tipo de recursos para ofrecerles a los alumnos que más necesitan. “Entonces tratás de equiparar determinadas carencias ofreciendo determinadas cosas. Y a su vez les permitís decir bueno, sino se entendió veremos acá. Eso me parece muy interesante. Y que sean los profesores los que puedan valorar al chiquilín. O sea, está el profesor PIU y el profesor de aula. Que puede ser el mismo también, pero también está bueno que digan: *vos sabés que yo estoy detectando esto*, entonces me interesa hablarlo contigo, me interesa saber qué pasa” (Subdirectora PIU).

Plantean que hubo debilidades con respecto al PIU en cuanto al tema de los horarios a contraturno. Muchos alumnos que asistían a clase de mañana, no podían asistir al PIU debido, en buena medida, al tema de los cuidados. “Cuido a mi hermano, cuido a mi abuela, tengo que hacer tal cosa, me tengo que quedar en casa, no puedo dejar la casa sola” (Subdirectora PIU).

Consideran que es un espacio bueno y acertado para determinados perfiles de estudiantes pero “no es para todos”. Se afirma que algunos salen adelante con esta estrategia de inclusión pero otros necesitarán otros espacios (Adscripta PIU vespertino).

Muchos entrevistados hacen referencia a la función compensadora de la estrategia de inclusión que es el PIU en cuanto a necesidades que determinados alumnos pueden tener en relación con el resto: ropa, alimento, materiales. Además se entiende que es una estrategia que debe institucionalizarse. “Me parece que es excelente, que no se habla de él como se debería hablar.” (Directora PIU) Afirma que el funcionamiento del PIU depende del liceo, del tipo de docentes y de las características de las personas que eligen los cargos (Directora PIU).

Los entrevistados valoran la existencia de varias vetas positivas en cuanto a inclusión e integración en el liceo pero no en cuanto al desempeño académico de los alumnos. El liceo cuenta con propuestas que tienen que ver más con la integración que son el periódico, las salidas didácticas, así como otras actividades que generan interés en la integración. Pero a nivel académico es uno de los problemas del centro. Se da una situación donde se mantienen los altos índices de repetición. “Este año se ha trabajado mucho desde la dirección y bueno. En este momento el problema está sobre la mesa porque se logró que los chiquilines vinieran, se integraran, no en cuanto al tema académico” (Psicóloga PIU). Desde la perspectiva de la psicóloga se generan muchas tensiones institucionales entre la dirección y los profesores debido a que hay una exigencia mayor de la dirección de plantear nuevas estrategias para intervenir y poder modificar los altos índices de repetición. “Claro, yo creo que la primera parte funciona. La estrategia del PIU, con las tutorías y apoyo a estudiantes funciona bien de bien. Siempre están los docentes (...) hay un grupo de docentes que están generando en las coordinaciones. Preparan clases... en la parte de lectura, en la lectoescritura, otros profesores preparan otras estrategias en otras áreas, la profesora de historia...” (Psicóloga PIU). La psicóloga describe una situación donde conviven docentes que comparten la preocupación acerca de los niveles de repetición y otros que no tienen interés en realizar cambios. Plantea que desde el equipo multidisciplinario se viene trabajando en el sentido de problematizar la alta repetición.

El problema es este ¿cómo lo encaramos? Y ahí se han generado tensiones que todavía estamos en el medio de ellas. Planificando para el año que viene todo el trabajo. Son estrategias, estrategias de cómo dar la clase, todas las clases que se dan, cómo es la relación con el estudiante... Se está cuestionando como todo (Psicóloga PIU).

Surgen algunas dificultades en la implementación del PIU, las cuales tienen que ver con el desajuste entre las tutorías. Por un lado, se distinguen las tutorías de área que corresponden al proyecto PIU y, por otro, las tutorías académicas, que son los profesores que no pueden cumplir con la coordinación e implementan espacios de apoyo con alumnos que tienen más dificultad en su asignatura. Se plantea que se dan situaciones donde las tutorías se pueden potenciar y otras donde los profesores trabajan las habilidades en las tutorías del PIU y el profesor de aula exige contenidos. “Pero va al salón el chico y el profesor le pide el contenido. No se ha logrado una imbricación entre los profesores PIU (que son profesores que también tienen clases acá que son vistos como profesores distintos) y los profesores en general” (Directora PIU).

4.4.2 Estrategias en el contexto liceal

Vamos a referirnos primero, a las perspectivas acerca de las estrategias en el liceo PIU y, segundo, a las perspectivas en el liceo no PIU.

Desde el equipo de dirección del liceo PIU se plantea la necesidad de hablar de “acciones directas e indirectas” (Subdirectora PIU) en el sentido de las estrategias de inclusión educativa. Por un lado, las acciones indirectas son acciones que se realizan desde la coordinación, entendida como un espacio de reflexión colectiva que permite repensar la práctica. “Que nos permitan decir bueno, muy bien, si estos chiquilines están faltando ¿por qué no los podemos retener en el aula? ¿Qué hacemos con nuestra práctica? ¿Qué relación tiene con la realidad del chiquilín? Eso es un aspecto que tiene que ver con la tarea pedagógica” (Subdirectora PIU). Desde la dirección hay una intención de canalizar, en el marco de la coordinación de centro, ese espacio específico. Por otro lado, se hace referencia al equipo multidisciplinario que realiza “acciones directas”. “Con el equipo multidisciplinario vos trabajás directamente, es decir, bueno este chiquilín está faltando. Porqué está faltando. Llamás a la casa...” (Subdirectora PIU). Además de las acciones directas el equipo multidisciplinario realiza un estudio acerca de los motivos de la deserción por medio del testimonio de los padres de los alumnos que dejaron de asistir. “Entonces ya te digo, trabajás con el equipo, tratás de hacer un seguimiento, trabajás con el grupo de adscriptos sumamente comprometido que te plantea: *Fulano está faltando*, lo llamamos sistemáticamente” (Subdirectora PIU).

Desde esta perspectiva, las acciones directas que tienen como cometido la inclusión no tienen como protagonistas a los docentes de asignatura. Esto hace referencia, de algún modo, a una disociación entre las estrategias de inclusión y el proceso educativo corriente que se lleva a cabo en el liceo y más precisamente en el aula. De este modo, las estrategias inclusoras serían acciones que llevan a cabo otros actores de la institución entre los que se encuentran los equipos multidisciplinarios (psicólogos y asistentes sociales) y adscriptos, cuya actividad es denominada como docencia indirecta.

Muchos entrevistados hacen referencia al trabajo de los equipos multidisciplinarios en relación a la inclusión. En algunos casos se menciona a estos equipos como una de las estrategias con que se cuenta para incluir destacándose su forma de trabajo, el seguimiento que realiza con los alumnos y sus familias, y la coordinación institucional a nivel territorial. “Ellos convocan a los padres, conversan, tratan de encontrarle la vuelta para que los chiquilines vengan. Les consiguen recursos en la zona, desde psicólogos hasta recursos para satisfacer sus necesidades, médicos...” (Directora PIU).

En algunos discursos se destaca la importancia de los seguimientos desde la adscripción como estrategia de inclusión. Se exponen los diferentes tipos de seguimientos y acciones que se realizan: llamados, entrevistas, derivaciones, asesoramiento. Desde la adscripción del liceo PIU se plantea que el seguimiento se efectúa por medio de las siguientes acciones: Se realizan entrevistas personalizadas con los alumnos donde se les consulta acerca de sus inasistencias. “A veces tenemos buenos resultados porque necesitan una buena charla y bueno, ahí encaran diferente el estudio” (Adscripta liceo PIU vespertino). Se llama a la casa para avisar que están faltando, se los invita a asistir nuevamente y se convoca a los adultos referentes a una reunión con la adscripción o con el equipo multidisciplinario. Además se brinda asesoramiento en relación a la oferta educativa disponible considerando otras opciones de reinserción educativa (Adscripta liceo PIU matutino).

Por último, en el liceo PIU además hay una estrategia de inclusión que es implementada por otros actores. La Fundación Cimientos (fundación internacional que trabaja para que jóvenes de bajos recursos puedan culminar sus estudios secundarios), otorga 50 becas para estudiantes de 1er año con buenas calificaciones, y les realizan el seguimiento hasta tercer año. “Hay una psicóloga de Cimientos que recibe a los padres una vez por semana junto con su hijo para ver cómo está el rendimiento...” (Directora PIU).

En el marco del liceo no PIU se mencionan diferentes iniciativas o formas de apoyos curriculares y tutorías. Desde algunos discursos se destaca que las estrategias son muchísimas pero “son caseritas” (Adscripta no PIU vespertino). En el liceo existe un sistema de apoyos académicos y tutorías para que los estudiantes que no tienen un buen rendimiento puedan mejorar y puedan salvar su año. “Se ha buscado de todas las maneras posibles. Empezaron los profesores, después se fueron agregando alumnos de afuera y después se agregaron alumnos de acá. Los de tercero ayudando a los de segundo, los de segundo ayudando a los de primero. Son estrategias” (Adscripta no PIU vespertino). Otra estrategia es la de las de tutorías. En la primera reunión de profesores surge un listado de alumnos que no están teniendo un buen desempeño académico y se le pide a un docente que de forma voluntaria, sea el tutor de ese alumno o alumna y le realice el seguimiento correspondiente durante todo el año.

Cada profesor tiene uno o dos alumnos máximo, entonces ¿qué hacés? Llamás a la casa: *Mire que anda muy mal en historia. ¿Qué pasa?...* Se convierte en tutor. O sea que tenemos tutorías (...) El objetivo es incluirlos mejorando el rendimiento. Que ellos no pueden pagar un profesor. Hay gente que sí se los paga y se siente mejor, puede seguir un curso. Pero hay gente que no puede entonces encontraron en el liceo espacios y eso en definitiva lo siguen manteniendo. O sea que es inclusión (Adscripta no PIU vespertino).

Se destaca que la importancia de estas estrategias es, primero, la implicancia de los adolescentes y jóvenes que están colaborando, segundo, que es una iniciativa que parte de los docentes y se viene sosteniendo desde hace algunos años, y tercero, que se mantiene el lazo con la comunidad y crea cohesión entre los que participan. En cuanto a la debilidad, se señala la escases de recursos económicos y falta de apoyo desde la dirección. “Y las debilidades, siempre falta algún apoyo... de la parte económica, de la parte de dirección verdad. Porque en general, es eso. Se hace a lomo, con voluntad” (Adscripta no PIU vespertino).

4.4.3 Estrategias áulicas

Son muy pocos los entrevistados que se refieren a las estrategias de inclusión en el aula. La Profesora Referente PIU destaca la importancia de actividades alternativas desde la labor docente. Se refiere a estrategias de inclusión en el marco de las propuestas de la asignatura a partir de la implementación de diferentes actividades como talleres, salidas, realización de programas de radio y entrevistas. Casos de docentes que rompen con algunos convencionalismos, realizando propuestas de trabajo alternativas con respecto a las unidades temáticas previstas en el programa.

La experiencia que tengo dando clase me ha dicho que hay un momento para dar los conceptos fundamentales de la materia que es a principio de año cuando todo es nuevo. Ahí es cuando en mi materia, particular es cuando doy los recursos literarios y los bombardeo con la mayor cantidad de herramientas literarias. Cuando tienen todo eso puesto en la cuaderola y ya pasado mediado de año ahí implemento talleres. Talleres donde ellos aplican todo lo que ya deberían saber pero de formas diferentes a lo convencional (Referente PIU).

En esos talleres la docente propone trabajar en caballetes, tablones, recortando, pegando, haciendo libros, organizando salidas a realizar entrevistas, salidas didácticas, abordando la literatura de una forma diferente para que los alumnos se motiven.

Hacerlos participar en el programa de radio donde trabajan como locos donde tienen que preparar la grilla que es la programación de todos los martes. Tienen que preparar notas, hacen entrevistas, se relacionan con la comunidad, van al Tejano a preguntar las actividades. Aprenden, están informados sobre fútbol, sobre espectáculos, lo redactan, lo tienen que expresar. Y decime una cosa: ¿eso no es lo que queremos hacer en literatura? (Referente PIU).

Según la docente la propuesta que lleva a cabo se enmarca en los objetivos de su materia. “Que aprendan a expresarse, a organizarse, que sepan manejar distintos tipos de discursos, entrevistas, ensayo, crítica, lectura, narrativa. Yo creo que sí. Porque están en el primer nivel de literatura, el primer año de literatura...” (Referente PIU).

4.5 PIU y no PIU

En lo expuesto pudimos ver algunas diferencias en relación a las perspectivas de los distintos actores acerca de la inclusión en el marco de un liceo donde se está implementando el PIU y en otro donde no se está implementando.

En el liceo donde se está implementando, por un lado, encontramos una sintonía discursiva entre los cargos de dirección y el equipo multidisciplinario con respecto al paradigma de la inclusión educativa. Esta sintonía se expresa en el esfuerzo dirigido a que los estudiantes permanezcan en el centro educativo y a bajar los altos índices de repetición. Por otro lado, vemos una resistencia muy marcada desde docentes y adscriptos en cuanto a la inclusión:

Uh! ¡La inclusión! No estoy muy de acuerdo yo con la inclusión (...) O sea, que los chiquilines estudien sí, pero no podés tener, con el tema de la inclusión, chiquilines con 17 años con chiquilines de 12. Un chiquilín de 17 años que no ha hecho primero, o de 23 como teníamos allá ¿Puede estar con chiquilines de 12? No está bien. (...) En nombre de la inclusión ese chiquilín podría ir al nocturno o a un liceo de adultos pero no a un liceo de primer ciclo con chiquilines de 12, 13, 14 y 15 años” (Adscripta vespertino liceo PIU).

Desde los discursos, además, se desprenden algunas dificultades que se originan en las contradicciones o tensiones que pueden determinar en alguna medida los resultados de la iniciativa.

Es un problema que genera muchas tensiones institucionales entre la dirección y los profesores, hay una exigencia de la dirección de plantear nuevas estrategias para ver si la parte académica se modifica y se han generado tales tensiones internas (...) Y hay como gente que da las clases como las viene dando hace años, que no tiene interés en hacer cambios y hay gente que está como con otras propuestas (Psicóloga liceo PIU).

En el liceo donde no se está implementando el PIU, en cambio, vemos actitudes tímidamente reticentes hacia la idea de inclusión desde la dirección: “La inclusión que tanto se habla yo no la veo. El que vengan todos, que todos puedan ingresar no significa que todos puedan egresar y lograr un aprendizaje verdadero” (Directora no PIU). También aparecen discursos muy alineados con la perspectiva de la inclusión desde algunos actores. “A unos se les tendrá que prestar mucho más ayuda y más apoyo (sea económico o sea el que sea) Pero es eso. Que nadie quede excluido. Que todos tengan derecho a terminar su ciclo de estudios no importa de dónde vengan” (Adscripta vespertino liceo no PIU). En cuanto a los docentes notamos una resistencia pero no tan acentuada como en el caso del liceo PIU en relación a este tema. “En realidad el sistema en general como sistema de inclusión es una mentira porque no estaba preparado ni el sistema educativo ni el Uruguay

para eso. Y termina siendo una cuestión de llevar al niño, métenlo ahí adentro y después vemos” (Colectiva no PIU).

En este liceo surgen estrategias no institucionalizadas. Concretamente se implementan sistemas de tutorías creados e implementados por los propios docentes donde en el proceso se integra a alumnos y a ex alumnos.

Entonces ellos acá, lo que les proporciona el liceo, las tutorías, es un espacio que se abrió hace varios años en que los sábados por ejemplo determinados profesores mas ex alumnos, (gente que incluso está haciendo 5to y 6to en el Bauzá) se reúnen allí en el laboratorio y a los chicos que tienen problemas les dan una manito. Puede venir un ex alumno a ayudar en matemáticas, otro dar una manito en historia. Y siempre hay un par de profesoras que se han mantenido siempre detrás de ese proyecto muy importante (Adscripta vespertino liceo no PIU).

El primer liceo recibe toda una serie de recursos materiales y humanos destinados a la implementación de un programa cuyo objetivo es apoyar a los estudiantes con mayores dificultades para que sostengan el proceso educativo. Esta iniciativa institucional, podríamos pensar que redundaría en una mayor sensibilización de sus actores acerca de la inclusión. Sin embargo es llamativa la disconformidad y el rechazo de una parte de los actores educativos hacia los planteos que provienen de las autoridades en tal sentido.

Los recursos están acompañados de directivas y fundamentos desde el consejo que expresan la intencionalidad institucional y que, de algún modo, pierden o diluyen su significado en el tránsito por la cadena de mando. Esto genera tensiones (por ejemplo entre trabajar competencias y evaluar contenidos) y, fundamentalmente, una mayor resistencia desde el colectivo docente que son quienes desarrollan el proceso educativo con los jóvenes.

Por otro lado, en el liceo donde no se implementa el PIU surgen estrategias de inclusión no institucionalizadas desde los docentes. Encontramos en esta institución algunos discursos que destacan el gran compromiso de los docentes en relación a la búsqueda de alternativas o estrategias para brindar el apoyo necesario a los estudiantes que lo necesitan. Además, en muchas ocasiones se señala el escaso apoyo institucional en tal sentido.

Esto lleva a pensar que en un contexto donde no hay una exigencia o un mandato institucional que busca obtener determinados resultados las estrategias de inclusión aparecen desde los propios actores educativos aunque no cuenten con el apoyo necesario. En otro contexto muy cercano donde hay un dispositivo implementado desde las autoridades aparecen resistencias muy fuertes que sin duda afectan en alguna medida la implementación del mismo.

Cabe puntualizar que si bien no es pretensión de este trabajo hacer una generalización (ya que el valor de la muestra no se encuentra en la representatividad sino en lo significativo que pueden resultar los pasajes discursivos) en este caso podemos ver con mucha claridad algunas dificultades de la dinámica institucional que obstaculizan la puesta en marcha de las estrategias de inclusión.

4.5 En suma

En este primer capítulo de análisis hicimos referencia a las perspectivas sobre la inclusión, los diferentes énfasis en relación a la inclusión y las estrategias de inclusión descritas por los propios actores en el marco liceal.

A lo largo del mismo aparecen diferentes tipos de tensiones relacionadas con las posturas de adhesión y resistencia ante la inclusión educativa. En cuanto a las valoraciones positivas, podemos destacar aquellas que refieren a la posibilidad de generar condiciones para que todos tengan niveles mínimos de educación o garantizar el acceso al conocimiento de los jóvenes. Por otra parte, los discursos que dejan ver resistencias hacia la inclusión educativa aluden a la imposición desde las autoridades; a la idea de incluir perfiles de alumnos que interfieren con la dinámica institucional y que “no deberían estar en el liceo”; y a la permisividad, la falta de exigencia, el asistencialismo y la devaluación de la educación. Se señala que estos aspectos son generados a partir de proponerse la inclusión educativa. Se encuentra presente en algunos discursos la adhesión explícita hacia la idea de integración y no hacia la de inclusión que se concibe como una necesidad de aumento de la matrícula e implica asumir el rol de una “guardería”.

La constante referencia es la educación privada que en general se valora muy positivamente. La idea predominante es que la educación pública debería ser como estas propuestas donde se pueden llevar a cabo los objetivos que estas instituciones privadas se proponen. Entre las características señaladas se destacan: las condiciones de trabajo docente, los recursos, la filosofía institucional, el número de estudiantes por clase y su carácter selectivo. Es decir, muchos actores educativos en el contexto liceal no solo trabajan en instituciones educativas privadas, sino que además tienen como modelo de institución educativa a ese tipo de propuestas que no son inclusoras.

Otros aspectos que se encuentran en algunos discursos y que podrían estar afectando la implementación de las estrategias de inclusión son elementos tales como la

naturalización del éxito y el fracaso, la reticencia al abordaje de lo afectivo en el vínculo educativo, el temor a resignificar el rol docente y la resistencia hacia la flexibilización curricular.

Por último, visualizamos diferencias significativas en las posturas de los actores en relación a la inclusión en los dos contextos donde realizamos las entrevistas. En el caso del liceo donde se estaba implementando el PIU encontramos actitudes de adhesión desde los mandos medios y de fuerte resistencia de parte de docentes y adscriptos. Mientras que en el caso del liceo en el cual no se estaba implementando el PIU, por un lado, la resistencia desde los docentes y adscriptos no era tan intensa y, por otro, vimos el surgimiento de estrategias de inclusión implementadas desde los propios docentes.

En el siguiente capítulo nos introduciremos en el análisis de los discursos de los actores que desarrollan su actividad en el contexto macro institucional a partir de las entrevistas que fueron realizadas en la Inspección de Asignaturas, de Institutos y Liceos, la Inspección Técnica y el Consejo de Educación Secundaria.

Capítulo 5 -Análisis de los discursos sobre la inclusión en el contexto macro institucional

“Yo siempre digo: enseñarle al que tiene todas las condiciones y al que aprende solo es un boleto. El gurí que es estudioso, que está contenido en la casa, que está bien alimentado, que tiene los útiles, que está calentito, que tiene tiempo, que tiene internet, que tiene los libros, que le han leído cuentitos desde que era chiquito, que la madre lo ayuda, que tiene un hermano más grande que está en la universidad. Ese no precisa maestro, ese aprende solo (...) El problema es el otro, el que no tiene nada” (Inspector de Institutos 2).

5.1 Introducción

En el presente capítulo continuaremos desarrollando la temática de la inclusión y desplegando los aspectos que nos resultan de mayor interés para su análisis desde la perspectiva de la Inspección de Asignaturas, la Inspección de Institutos y Liceos, la Inspección Técnica y el Consejo. En la primera parte, se expondrán diferentes aspectos significativos que aparecen en los discursos acerca de la inclusión. En la segunda parte, nos proponemos realizar un acercamiento desde la mirada de los entrevistados a lo que entendemos constituyen los diferentes énfasis de la inclusión que señalaron Mancebo y Goyeneche (2010), basándose en el aporte de Aguerro (2008) Y, en tercer lugar, vamos a exponer las diferentes estrategias de inclusión que surgieron en las entrevistas desde la mirada de los actores.

5.2 Miradas de la inclusión en el marco macro institucional

En este apartado intentaremos rescatar algunos elementos que se presentaron en los discursos de diferentes actores en el contexto macro institucional acerca de la inclusión. La inclusión como equidad, la educación como proceso de exclusión, la importancia de la cobertura, el punto de partida en el proceso de aprendizaje, la tolerancia y las exoneraciones, la educación como inclusión y algunas perspectivas que cuestionan la utilización del concepto de inclusión.

1. Se relaciona la inclusión con la equidad. Una de las inspectoras entrevistada entiende que la inclusión es sinónimo de equidad y la misma consiste en contemplar la

diversidad ofreciendo distintas oportunidades. Desde esta perspectiva debe haber un esfuerzo permanente para que la equidad se cumpla y este concepto se contrapone a la idea de homogeneidad de la propuesta educativa. Se plantea que en muchas oportunidades estas ideas se confunden con el concepto de igualdad. Igualdad que está muy arraigada en el sistema educativo y desde donde se pretende la misma educación para todos. “Eso de que a veces se confunde un poco con la palabra igualdad que está muy metida en nuestras cabezas. O sea, la igualdad es para nosotros algo supremo verdad, queremos que todos tengan la misma educación y no nos damos cuenta que hay diferentes” (Inspectora de Biología). Por un lado, se plantea la necesidad de reconocer la diferencia para encontrar caminos y cumplir con la equidad, y por otro, se entiende que como aún no se ha logrado dicha equidad es que “se van los muchachos” (Inspectora de Biología).

De lo planteado por la inspectora se desprende la idea que el esfuerzo igualitarista del sistema por brindar a todos lo mismo lleva a desconocer las diferencias y hace pensar que esa misma tendencia hacia la igualdad es la que tiende a la exclusión de la propuesta educativa a los estudiantes.

2. Para algunas perspectivas la educación siempre fue exclusora. Otro inspector entiende que la inclusión es lo contrario a lo que siempre ha hecho la educación. “Ha excluido siempre. A los que no entraban con el molde los excluían. De hecho hay cantidad de gente frustrada de los bachilleratos porque no pudieron atravesar ese (filtro) brutal que significa y bueno, hay que cambiarlo” (Inspector de Dibujo). El inspector entrevistado plantea que desde la ilustración los alumnos se tenían que adecuar a los modelos y estereotipos prefijados.

En cambio creo que todos tenemos fortalezas interiores increíbles y esas son las que hay que sacar a luz. ¿Un niño ciego no puede hacer arte, lo voy a excluir? No, al contrario, a ese le viene espectacular. Él ahí puede trabajar una cantidad de cuestiones y puede armarse un mundo de imágenes increíble. Un niño que sea sordo ¿no puede hacer arte? Si podrá hacer arte, si podrá hacer cuántas cosas. Un niño que tiene déficit (...) ¿por eso lo voy a trancar? (...) puede seguir adelante y puede ser brillante. Y así sucesivamente, yo creo que el sistema excluye...debería desaparecer.

El inspector manifiesta la necesidad de trabajar una propuesta desde la inclusión opuesta a la vieja propuesta educativa. “Justamente contra eso estamos.” Considera que la inclusión va en ese sentido, en que habilita a problematizar y a “cambiar la cabeza del sistema y la de nosotros como docentes”. Por otra parte, se refiere a la diferencia de perfil de estudiante con el que hay que trabajar. “Es otro tipo de personas la que queremos formar. Este perfil no está definido todavía” (Inspector de Dibujo).

Plantea que el hecho de comenzar a hablar de inclusión habilita al cambio en el paradigma “instituido” que tiende a la homogeneización. De este modo propone la idea que el sistema debe aprovechar y trabajar con la diversidad propia de todos los individuos y que la diversidad es un elemento que enriquece el desarrollo de la educación.

3. Se destaca la inclusión en el sentido de ampliar la cobertura. Otra mirada acerca de la inclusión hace hincapié en la incorporación del mayor número posible de estudiantes y “supone una nueva forma de ser y de estar dentro de la institución educativa (...) La inclusión educativa debe asegurar al estudiante todo el apoyo posible para estar en igualdad de oportunidades educativas y poder ejercer el derecho a la educación.” La inclusión debe dar todos los apoyos necesarios para garantizar el derecho a la educación donde además se destaca la necesidad de “compromisos mínimos de parte del estudiante...” (Inspector de Geografía).

Desde esta mirada se ve a la inclusión como una especie de garante del derecho a la educación y de la igualdad de oportunidades desde el punto de vista educativo. Se hace especial hincapié en la cobertura y en la existencia de responsabilidades de parte del estudiante.

4. Se concibe a la inclusión como un proceso singular. Otro inspector hace referencia a la inclusión cuando se considera la situación singular, la particularidad del estudiante en el proceso educativo. “Cuando se atiende al alumno desde el lugar en el cual está” (Inspector de Matemáticas). Entiende que la inclusión generalmente se piensa en relación al más débil o al que tiene alguna problemática y no en el que tiene un gran potencial. “Se piensa en una meta, en el lugar en el que está cada alumno. Un alumno está acá y a fin de año va a estar más arriba. Creo que trabajando desde esa concepción se logra incluir en el sentido de desarrollar a cada alumno desde el lugar en el cual está. Puede ser utópico pero no lo es.” Plantea de algún modo que se establecen metas estandarizadas para todos los estudiantes y eso no considera la diversidad de situaciones donde a algunos les va a costar más y a otros no les va a insumir mucho trabajo llegar cumplir con los objetivos. Creo que hasta ahora lo que hemos hecho es pensar a fin de año tenemos que llegar a esto.

Ahí no estás incluyendo porque algunos van a llegar a esa meta enseguida por están muy cerca y hacen la plancha todo el año y tendrías que desarrollarlo más. Hay otros que están tan, tan abajo que es inviable llegar a esa meta, nunca van a llegar. Lo que hay que medir es el diferencial, desde donde estoy y hasta donde llegué. Una educación inclusora sería esto (Inspector de Matemáticas).

Este inspector plantea la necesidad de considerar el punto de partida y el punto de llegada particular de cada alumno en relación su proceso educativo de manera singular.

5. Se hace referencia a la utilización de dispositivos ya institucionalizados. Otro inspector hace hincapié en la atención a la diversidad mediante las tolerancias y exoneraciones para “dar la posibilidad a que todos puedan avanzar de acuerdo a sus posibilidades” (Inspector de Institutos 1). La atención a la diversidad la concibe desde la aplicación de los reglamentos y las normativas previstas para los casos que corresponda como forma de hacer cumplir la ley y el derecho que es la educación. “Ayudar a que los estudiantes puedan avanzar. Es un derecho humano fundamental. Está previsto en un artículo de la ley” (Inspector de Institutos 1).

Desde esta mirada la inclusión parece estar subordinada a los mecanismos administrativos del sistema que prevén en carácter de excepcionalidad la aplicación en determinados casos de las tolerancias o exoneraciones correspondientes.

6. Se destaca la inclusión como idea intrínseca a la educación. Para otro inspector si bien la educación tiene como objetivo incluir es en los últimos tiempos que adquirió mayor relevancia porque se ha problematizado en relación a la diversidad.

Toda educación es inclusora. Porque la educación tiene esa finalidad. Con los años acá el discurso de la inclusión tiene que ver con eso, con incluir, con el derecho. Pero esencialmente, el problema de la inclusión se transformó en un problema, hoy que la diversidad está sobre el tapete, el tema de la heterogeneidad también.

No es que antes no hubieran excluidos, no eran un problema. Hoy la gente afuera es un problema y por eso la obligación, el derecho y se hizo un bien. Bueno, yo creo que hoy por hoy es el tema. Porque la sociedad lo demanda y porque el concepto de educación que tenemos es distinto e implica la inclusión. En eso se está (Inspector Institutos 2).

Se hace referencia a un proceso mediante el cual la exclusión pasa a tener relevancia en el entramado social en tanto problema y por lo cual se comienza a legislar y a concebir la educación como un derecho fundamental. Así mismo la diversidad pasa a tener un lugar que antes no tenía.

La mirada de este inspector va en la línea de la adecuación de la conceptualización y del significado de la educación a los tiempos y a las problemáticas actuales. Se plantea que la inclusión es intrínseca a la educación y que va en consonancia a las características del contexto actual.

7. Se plantean algunos reparos hacia la idea de inclusión. En cuanto a la consejera entrevistada, no adhiere al concepto de inclusión. “Es un concepto que no me gusta mucho” (Consejera). Si bien entiende que la intencionalidad de la inclusión es tender

a que todos los jóvenes puedan acceder a las instituciones educativas, manifiesta que el término inclusión no le satisface y le parece un tanto inespecífico. En cambio, prefiere utilizar el concepto de integración.

Integrarlo me parece que implica una acción más proactiva de ambas partes. Incluirlo tiene como un poco la idea de, en realidad sino está acá está excluido y es discutible puede estar incluido en otros lugares. Me parece que lo importante es integrarlos, es decir, es ofrecerles la oportunidad y realmente trabajar con ellos para que se queden en el sistema (Consejera).

Muchas veces se los utiliza como sinónimos pero algunos autores plantean diferencias muy importantes entre los conceptos de integración y de inclusión. El concepto de integración generalmente está referido a las personas con discapacidad donde se traslada la educación “individualizada y rehabilitadora” (Jiménez y Jaigua, 2014), propia de la educación especial al conjunto de los centros educativos comunes. En este sentido no se modifica significativamente la práctica educativa sino que se realizan una serie de ajustes y apoyos específicos focalizados para la población que se debe integrar. Desde estas perspectivas se considera el concepto de inclusión más amplio que el de integración además que parten de supuestos distintos. Mientras que la integración consiste en el ajuste de la propuesta en relación a los alumnos que se integran, la inclusión parte de la concepción que todos los alumnos se formen juntos independientemente de sus condiciones individuales, sociales y/o culturales donde no existan dispositivos de discriminación de ningún tipo o condiciones de ingreso. Desde la inclusión lo que se busca es la transformación de la institución para la atención a la diversidad de todos los alumnos y un correspondiente proceso educativo exitoso (Blanco, 1999, p. 9).

8. Se hace referencia a problemas operativos que surgen de hacer cumplir el derecho a la educación. Desde la inspección técnica también existe reticencia a utilizar el término inclusión y se prefiere utilizar la palabra educación. “La cuestión es educar. Respetar el derecho a la educación de todo estudiante. Que todos tengan éxito en sus aprendizajes. Cuando hablamos de incluir en educación es porque estamos fallando.” Se plantea que ante la emergencia de situaciones críticas se comienzan a utilizar nuevas terminologías y en este caso es inclusión. “El proceso educativo es inherente, es como tautológico. Y se comienza a plantear el tema de las políticas de inclusión cuando nos damos cuenta de cuántos alumnos no están en las aulas, de cuántos se matriculan y se van” (Inspectora Técnica).

Por otra parte, la misma inspectora plantea que nunca hubo una situación donde el cien por ciento de alumnos fueran promovidos y que la forma de abordar la problemática

no es mediante la inclusión sino a partir de la focalización en el derecho a la educación. “Entonces la pregunta ha cambiado: ¿Cómo hacemos para que el derecho a la educación sea respetado en todos los estudiantes?” En este sentido plantea que es necesario habilitar experiencias exitosas de aprendizaje y enfocar mejor el problema. “El día que enfoquemos mejor, que logremos esos resultados que queremos ya no va a ser necesario incluir. Porque es como que incluir es como decir *tengo que atraerlos, tienen que estar*”. Por otra parte, plantea que esta focalización se adecua mejor en la ley de educación, donde aparece por primera vez en el artículo 8 la atención a la diversidad como un principio educativo.

La misma inspectora problematiza la forma en cómo se respeta en cada estudiante el derecho a la educación, fundamentalmente en lo que respecta a la evaluación, la acreditación y el cursado de determinadas asignaturas. En esta línea se hace hincapié en los aspectos instrumentales y reglamentarios de estos temas.

¿Lo que será obligatorio será el cursado? ¿Todos podrán acreditar? Porque hay chicos que no van a lograr nunca el nivel de abstracción. No logran nunca la abstracción reflexionante que se necesita para tener éxito en materias como física, química. Exigirle más allá de sus posibilidades no, pero lo que quizás se puede hacer es el cursado y bueno, y después como en España por ejemplo, bueno, se ve, se evalúa sí está preparado como para hacer un bachillerato (Inspectora Técnica).

Se ejemplifica mediante un caso en el que se está trabajando. Una alumna con discapacidad mental que llega a cuarto año. La inspectora cuestiona el criterio de evaluación de los docentes entendiendo que la alumna por su condición nunca podría haber llegado a obtener notas de aprobación.

¿Qué hacían los profesores? Cambiaban la escala de calificaciones, si era un 4 le ponían un 6. Eso es una gran mentira. Capaz que hay que pensar en distintas opciones. Dar clases diferenciadas que no es segregar. A veces entendemos que incluir es tenerlos a todos en la misma situación de aprendizaje pero ahí se te quedan un montón. ¿Entonces lo estás incluyendo realmente? Un modelo medio mixto, o sea, sin separar que tengan horas diferenciadas de apoyo (Inspectora Técnica).

La mirada de la inspectora técnica se caracteriza por un cuestionamiento hacia la perspectiva de la inclusión y creemos que su preocupación está centrada fundamentalmente en cómo adecuar el marco normativo a la diversidad y al derecho a la educación. Además, de sus discursos se desprende una mirada muy ligada a la forma estandarizada de evaluación donde se entiende que la escala numérica se relaciona directamente con el acceso o no a las metas académicas y no con el proceso singular del alumno.

Para la inclusión educativa, en cambio, son necesarios criterios y procedimientos flexibles de evaluación y de promoción. Desde esta perspectiva resulta imprescindible el desarrollo de una batería de ayudas diferentes recursos para atender la diversidad de

situaciones y ayudar el proceso de enseñanza-aprendizaje singular (Duk, C y Loren, C, 2013, p.9).

En cuanto a las diferentes perspectivas de los actores en el contexto macro institucional podemos visualizar algunas diferencias en relación a la perspectiva sobre inclusión.

En primer lugar, vemos discursos que cuestionan fuertemente al paradigma igualitarista instituido que tiende a la homogeneización y, por consiguiente, a la exclusión. Desde estas miradas existe una discusión con respecto a la concepción del proceso de aprendizaje, a su forma homogénea, a cómo se lo entiende sin contemplar las singularidades de los estudiantes. Además, se hace hincapié en la necesidad de adecuación de la educación al contexto actual por medio de la atención a la diversidad. Estas visiones ponen el énfasis en diferentes aspectos podríamos decir que se encuentran en sintonía con el paradigma de la inclusión educativa donde se destaca la inclusión como equidad, la amplitud de la cobertura, la atención a la diversidad, el derecho a la educación y donde se cuestiona (en mayor o en menor medida) lo homogeneizante y lo excluyente que puede ser la educación.

En segundo lugar, se vieron visiones reticentes a considerar la inclusión ya sea porque se entiende que el mismo concepto de educación ya lo lleva implícito o porque se prefiere hablar de integración. Se visualiza nuevamente la tensión entre, por un lado, lo que se entiende por derecho a la educación en un sentido igualitario y, por otro, la existencia de un marco normativo así como de criterios estandarizados en cuanto a su aplicación, a las herramientas de evaluación o calificación (numéricas) y a la relevancia de determinadas asignaturas y competencias:

* Se destaca la importancia de los instrumentos de la normativa que habilitan a la inclusión en calidad de excepción como lo son las tolerancias y las exoneraciones. En este sentido se entiende que la inclusión de algún modo ya está prevista por el sistema por medio de estos dispositivos.

* Se ve una naturalización (en algunos casos) en cuanto a la consideración de las escalas numéricas como indicadores en cuanto a la adquisición de saberes así como de su utilización estandarizada y no se considera esperable que se modifiquen los criterios de utilización de la escala adecuándola al caso singular.

* Por último, en algunos discursos queda en evidencia una sobrevaloración de determinadas asignaturas y competencias, y una mayor valoración de determinados saberes

en desmedro de otros (por ejemplo: cuando se hace referencia a la abstracción reflexionante que no todos los estudiantes la pueden desarrollar y es necesaria para el desempeño académico de asignaturas como química y física).

5.3 Énfasis acerca de la inclusión

En el presente apartado abordamos lo que para Aguerrondo constituyen los diferentes énfasis de la inclusión. Abordaremos estos aspectos desde la perspectiva de los entrevistados: la desigualdad social y educativa, el éxito y fracaso, la diversidad de trayectorias, la homogeneidad de la oferta educativa, la dimensión psicoafectiva y la resignificación del rol docente.

5.3.1 Desigualdad social y educativa

Desde la perspectiva de los inspectores en general se plantea que hay una correlación importante entre ambos tipos de desigualdad (Inspector de Institutos 1). “La desigualdad social tiene que ver con los accesos desproporcionados que los distintos grupos sociales tienen en cuanto a los ingresos económicos y otros aspectos” (Inspector de Geografía). En algunos casos se plantea que la desigualdad educativa tiene que ver con la posibilidad de desarrollarse y poder brindar las capacidades al conjunto de la sociedad y cuando esto no sucede se genera frustración y dependencia. La educación debe procurar que haya un nivel extendido y similar de calidad educativa independientemente del contexto socioeconómico y cultural en el que uno se maneja (Inspector de Geografía).

Se plantea que no basta solo con el trabajo desde la educación pública para encontrar alternativas a la desigualdad social y educativa sino que es necesaria una coordinación y articulación con el resto de las políticas sociales. “Es en la enseñanza pública donde en general los alumnos están más desprovistos. Las personas están más desprovistas. Pero eso debería ir acompañado también de otras políticas sociales” (Inspector de Geografía).

Concretamente la desigualdad educativa está relacionada con los resultados y con lo que se enseña. “Si yo voy a un bachillerato de una zona periférica y voy a un bachillerato de acá del centro, y a más en las estadísticas están, los resultados son diferentes y lo que se enseña es diferente” (Inspectora de Biología).

En la totalidad de las entrevistas hay un análisis muy profundo y multicausal acerca de la desigualdad social y educativa así como también diferentes líneas de cómo poder hacerle frente. La preocupación principal de los entrevistados, con respecto a la desigualdad educativa se relaciona fundamentalmente con la calidad, con la idea de desarrollo de las capacidades de todos los alumnos por igual donde el sistema educativo debe lograr una educación de similar nivel en todos los estratos y contextos. Esto se encuentra muy ligado con la quinta modalidad de exclusión a la que hace referencia Terigi en el trabajo “Segmentación urbana y educación en América Latina El reto de la inclusión escolar” (2010) donde se identifican aprendizajes que son de baja relevancia. Estudiantes que logran aprobar los niveles respectivos, en muchas ocasiones incorporan aprendizajes poco relevantes que inciden en la posibilidad de seguir estudiando (p.25).

5.3.2 Éxito y fracaso

En general se plantea que los conceptos de éxito y fracaso son conceptos que hay que relativizar ya que el fracaso puede ser el camino para llegar al éxito. (Inspector Institutos 1) Para algunas perspectivas si bien se coincide con lo relativo de estos conceptos se plantea que el éxito se juega fundamentalmente en relación a la democratización de la educación. “Que unos lleguen y otros se queden, no. O hay progreso para todos o no hay para nadie. La educación va acompasada de la mano de lo político” (Inspector de Institutos 2).

En algunos casos se plantea que el éxito está asociado con el compromiso, entusiasmo e involucramiento de todos los actores educativos y de los alumnos (Inspector de Dibujo), mientras que el fracaso se da cuando no se genera el impacto esperado (Inspector de Geografía).

Fracaso es ir a un grupo donde hay 29 alumnos en lista, 9 están dando la prueba (o sea que los otros 20 ya no están) y la profesora es tan asignaturista que no percibe esa situación y le exige a esos 9 cosas que no pueden dar. Además vienen con 2 años de fracasos. Horrible. Otro profesor que tiene 25 carpetas arriba de la mesa... elige un ejercicio de los que hicieron durante el año, pone en el pizarrón y le dice a los alumnos que lo hagan y ninguno lo puede hacer (Inspector de Dibujo).

Otra inspectora rechaza la utilización de ambos conceptos por considerarlos muy conductistas y muy ligados a lo numérico.

Lo cualitativo parece que no estuviera tomado en cuenta. (...) Creo que de todas las experiencias se aprende, sobre todo de las equivocaciones, de los errores. Y no pienso en los fracasos, el fracaso no ayuda en nada, como tal, si lo tomamos como aspecto negativo. Hay que ser positivo (Inspectora de Biología).

Desde la perspectiva de la inclusión las concepciones de éxito y de fracaso son construcciones culturales que legitiman las desigualdades sociales y simbólicas, así como el capital social desigualmente distribuido (Mancebo-Goyeneche, 2010, p.12). Según este paradigma son conceptos que legitiman y naturalizan las diferencias sociales. Los entrevistados, a su manera hacen un esfuerzo por su desnaturalización. Primero, se asocia el éxito con la idea de democratizar la educación. Segundo, se problematiza la idea de “educabilidad” de los estudiantes considerando que la deserción y el no acceso al aprendizaje se debe, entre otros aspectos, al asignaturismo, es decir, a un formato instaurado en la educación. Y, en tercer lugar, se cuestiona directamente la utilización de estos términos.

5.3.3 Diversidad de trayectorias

Con respecto a la diversidad de trayectorias, en algunos casos se lo relaciona con la experiencia de vida (Inspector de Dibujo). Se afirma que el docente “está enseñando con su propia autobiografía” (Inspector de Geografía). También debe atender a esa diversidad de trayectorias en el sentido de “generar, una programación, un plan de trabajo, una planificación anual que contemple de modo contextualizado, para cada realidad grupal y de contexto en el cual se inscribe el liceo la enseñanza de determinados contenidos disciplinares” (Inspector de Geografía).

Si bien en algunos casos se considera que este aspecto puede constituir un factor de desigualdad, en determinados contextos puede ser una fortaleza.

Tengo un caso muy particular donde un liceo con graves dificultades para logros en los aprendizajes de los jóvenes, un docente que tiene muy buena formación en dificultades del aprendizaje a nivel universitario logra buenos rendimientos en los jóvenes. Pero trabaja con una formación docente especial. Que se la pagó él. Y que no es barata. A ver, necesitamos profesores formados para la diversidad y para lograr la equidad y eso el Estado no lo tiene pensado (Inspectora de Biología).

Desde algunos discursos se entiende que la diversidad de trayectorias tiene que ver con que cada uno debe construir su propio proyecto basado en el desarrollo de competencias establecidas. Se dice que la oferta educativa está elaborada a partir de las competencias que más se valoran. “Una sociedad que valora determinadas competencias. El razonamiento hipotético deductivo en la sociedad se valora mucho. (...) Acá valoran eso... y la valoración es arbitraria.” En este sentido, se plantea la posibilidad de diversificar la trayectoria de alumnos de acuerdo a su forma de ser (Inspector de Dibujo).

Desde la perspectiva de la inclusión se entiende al desarrollo “como un proceso de cambio cuyo progreso se evalúa por la distancia recorrida desde el punto de partida, aunque la dirección que se tome sea inicialmente incierta o, al menos, no naturalmente prescrita” (Banquero, 2006:22 en Mancebo y Goyeneche, 2010: 14). Esta línea de pensamiento rescata el concepto de diversidad de trayectorias y cuestiona la idea de trayectorias normales, así como metas, tiempos y ritmos prefijados y normales en el proceso educativo. En la misma dirección, desde algunos discursos, se destaca la importancia del proyecto educativo singular, de la necesaria valoración de competencias diferentes (más allá del razonamiento lógico deductivo) y de la imperiosa formación de los docentes para la diversidad y la equidad. Hay una valoración positiva de la diversidad de trayectorias como factor enriquecedor de la labor docente relacionado con su propia historia. Y, por momentos, se reconoce que la diversidad de trayectorias puede constituir también un factor de desigualdad.

5.3.4 Homogeneidad de la oferta educativa

En general se plantea que la homogeneidad no es conveniente. “En el esfuerzo por homogeneizar es que no se atiende a los individuos” (Inspector de Dibujo). En algunos casos se afirma que estamos aún en un contexto educativo homogéneo “Y sí, la homogeneidad está. Y por eso estamos como estamos. Mal” (Inspectora de Biología).

Desde otros discursos se valora que la oferta es homogénea en términos generales y que esto se debe al rol que se le asigna a la educación secundaria en el sentido propedéutico, que prepare para continuar los estudios. “La educación debiera diversificarse, atendiendo justamente las dinámicas que las sociedades están viviendo” (Inspector de Geografía). Se considera que la oferta educativa se tiene que adecuar a la diversidad (Inspector de Institutos 1).

No es posible. Por todo esto que dijimos, por todas estas cuestiones no es posible. Yo no sé cómo hay que hacerlo. Pero a lo homogéneo no volvemos más. Eso era en Varela. Era porque no se planteaban otro problema. Era otra época, era otro mundo. Yo respeto a Varela. Me encanta... Pero era otro momento, otra sociedad (Inspector de Institutos 2).

Desde los discursos de los entrevistados encontramos afinidad con la perspectiva de la inclusión que pone en cuestionamiento “el formato moderno caracterizado por la homogeneidad del régimen de trabajo y de la regulación de espacios y tiempos, la simultaneidad áulica y sistémica, la creación de un colectivo de educandos, y la

obligatoriedad de la escolarización básica” (Baquero, 2006 en Mancebo y Goyeneche 2010). Los actores educativos plantean, en general, la intención de dejar atrás la homogeneidad de una oferta educativa que no se ajusta a la realidad. Además se cuestiona el fin propedéutico de la educación media y se propone una educación más focalizada en el individuo.

5.3.5 Dimensión psicoafectiva

La dimensión psicoafectiva constituye un aspecto clave en la tarea educativa, según manifiestan los entrevistados.

Es clave porque de alguna manera necesitamos sentirnos apreciados por los demás, apoyados, contenidos, todos necesitamos ser parte (somos seres sociales). Y de alguna manera eso se expresa (...) Si fijo los ojos en ese que solo me mira y descubro que está comprendiendo y que está asociado a lo que yo digo genero con él un lazo de identidad que hace que él se sienta valorado y que también él me valore a mí. Entonces sino se genera ese feeling (...) uno descubre ahí, un compromiso y otra cantidad de cuestiones que hace que los corazones vibren juntos y de alguna manera eso es lo bueno. Todo eso que es el vínculo humano positivo es muy positivo para la educación (Inspector de Dibujo).

Desde diferentes discursos se hace referencia a que la dimensión psicoafectiva puede allanar muchas dificultades de comunicación fundamentalmente en tiempos donde hay soledad, aislamiento y carencias en relación a la referencia de los adultos. “Sea porque los padres trabajan mucho, sea porque los padres no están, porque tienen mucho dinero porque viajan mucho, por lo que sea” (Inspector Institutos 2).

Se habla que el Estado debería atender con más cuidado el aspecto que refiere a la parte emocional, la autoestima de los alumnos promoviendo la participación en decisiones institucionales.

Eso no existe, eso es una locura nuestra. La inspectora que estuvo hace un rato venía de un liceo en el cual nos tocó ser directora y subdirectora y los hacíamos (a los alumnos) participar de las reuniones de profesores aunque sea como observadores. O sea, romper un poco aquellos esquemas cerrados. El lugar de los docentes y el lugar de los estudiantes. Y bueno, ahí aprendemos lo que es el respeto (Inspectora de Biología).

Un inspector se refiere a una idea que le impactó cuando hacía el profesorado en el IPA, la idea era de un filósofo y pedagogo francés, “Un docente podrá ser muy competente, estar muy actualizado, manejar metodologías activas pero si su corazón es de hielo jamás será un buen docente.” (Inspector de Geografía citando a Rene Hubert (1885-1954)) Para el inspector esta idea colocaba en el centro del debate a la importancia de la dimensión afectiva que tiene todo proceso educativo. A partir de esta idea el inspector

explica los diferentes resultados de los docentes con respecto a un mismo grupo. “Los comentarios diferenciales que se pueden escuchar en un pasillo: *No sé cómo el grupo tal contigo y con tal docente no...* Entonces la explicación está en cómo nos posicionamos” (Inspector de Geografía).

La totalidad de los entrevistados entienden que el lugar de esta dimensión constituye un aspecto central en el proceso educativo. Esto va en consonancia con lo que se plantea desde la perspectiva de la inclusión que se refiere a la necesidad de ‘recomponer’ la psicoafectividad de todos aquellos niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad, que necesitan trabajar sus carencias de todo tipo en aras de adquirir el capital social y cultural que requieren los procesos formales de educación” (Mancebo 2009, p. 88). En el artículo de Mancebo y Goyeneche se hace referencia a distintos autores como Esteve (2006) que destacan la importancia de la dimensión afectiva y el lugar del docente en la “generación del clima emocional del aula”.

5.3.6 Resignificación del rol docente

En algunos casos se considera que el rol docente tiene que estar permanentemente resignificándose porque los contextos van cambiando y surgen nuevos desafíos (Inspector de Institutos 2). Se considera que la resignificación es necesaria debido a la emergencia de los cambios sociales. “Pero como que no alcanza. (...) se siguen haciendo las cosas de la misma manera y nos cuesta mucho pero es necesario. Es necesario cambiar el sentido y resignificar qué es ser docente. También hay que cambiar las instituciones” (Inspector de Institutos 2). Se afirma que los cambios acelerados que se están sucediendo exigen un cambio de dirección en las prácticas habituales de aula. Especialmente aquellas prácticas que son más rutinarias que deben ser revisadas (Inspector de Geografía). En este sentido se habla de la importancia que le asigna la sociedad a la educación donde el docente ha perdido autoridad. Por otra parte, se destaca como una ventaja, la accesibilidad del conocimiento a partir de un rol protagónico de los medios de comunicación (sobre todo las TICS).

Un acceso de los estudiantes al conocimiento que casi era patrimonio exclusivo del docente. (...) En las sociedades posmodernas valorizan mucho la juventud y la prolongación de la adolescencia. Cada vez más tardíamente los jóvenes se van del núcleo familiar. En los jóvenes la publicidad permanentemente está ensayando las bondades de la juventud. Como que ser adulto y mayor ya no es redituable (...) por lo tanto la resignificación tiene que ver con eso, readecuación del rol docente en función de estos cambios y distintas valoraciones de la educación en términos genéricos (Inspector de Geografía).

Desde la perspectiva de la inclusión se plantea la necesidad de disponer de “docentes competentes y comprometidos” filosófica y políticamente con la idea de la inclusión y se afirma que ese compromiso se va a traducir inevitablemente en la labor educativa (Bravo de Weiner 2007 en Mancebo y Goyeneche). Esta traducción conduce necesariamente a una adecuación a los cambios acelerados, a modificar las prácticas y a plantearse nuevos desafíos. Por otra parte, el docente ya no tiene (como antes) el monopolio del conocimiento por lo que se debe asumir un nuevo rol de administrador o gestor de las TICs. La idea de inclusión educativa, que busca garantizar el aprendizaje y la educación lleva implícitos cambios y adecuaciones en relación a contenidos, enfoques, estructuras y estrategias (UNESCO-BIE 2007). Esta visión coincide con la de los entrevistados en relación al rol docente donde se considera que es uno de los aspectos que necesariamente se deben modificar en el sentido de adecuarlo al nuevo contexto.

5.4 Estrategias de inclusión

En esta última parte, veremos las estrategias de inclusión y algunos aspectos que consideramos relevantes desde la mirada de los propios entrevistados. Estrategias que se llevan a cabo desde su rol, desde el aula, desde el centro, la necesidad del trabajo interdisciplinario, las estrategias implementadas desde secundaria, y por último, aspectos que se relacionan con la multiplicidad de programas y las dificultades para su implementación.

5.4.1 Desde el rol de los entrevistados

1. Se destaca la importancia del acompañamiento y el asesoramiento que se realiza en el sentido didáctico pedagógico promoviendo el manejo de múltiples estrategias de trabajo en el aula.

Todo el asesoramiento que nosotros hacemos es en una diversidad de estrategias. O sea insistimos en que el docente no se quede con una sola estrategia de trabajo sino que sean múltiples justamente apuntando a la diversidad que hoy asiste a los liceos, a la diversidad estudiantil, y que esos estudiantes se entusiasmen con esas actividades. Insistimos en el uso de las computadoras, de las XO y bueno... (Inspectora de Biología).

2. Se enfatiza el seguimiento y la supervisión en cuanto a la aplicación de los planes y programas en los centros.

“Se forman comisiones y muchas de esas estrategias salen de esas comisiones o por ejemplo... ahora evaluamos, porque nosotros vamos a los liceos y al ir a los liceos evaluamos cómo funciona esto de la tutoría. Este plan que hicimos no está funcionando por esto... En tales liceos si está funcionando porque tienen estas características” (Inspector Institutos 2). En este sentido se destaca la función articuladora donde se tiene fácil acceso y se toman las decisiones, función de ‘portavoces’ de lo que sucede en los centros y también de asesores técnicos

... Ir, ver, venir y decir. Y venir y plantear una reforma o una puntualización. (...) Lo de la inclusión también. Como esto de las tutorías. Nosotros hubo unos meses que dijimos salimos todos a mirar las tutorías a ver cómo funciona. En qué están fallando, en qué tienen éxito, dónde funcionan, donde no. Y venimos y hacemos informes. Y bueno, sobre eso, supuestamente se van a tomar decisiones. Y algunas sobre la marcha (Inspector Institutos 2).

3. Se entiende que lo que se realiza desde la inspección está muy determinado por las especializaciones realizadas por cada inspector y por lo que la normativa habilita. “Porque ojo que la normativa está ahí y nosotros tenemos que cumplir con ella. Es una normativa en que nosotros muchas veces, si la cumpliéramos a rajatabla no podríamos estar 4 o 5 días en un departamento haciendo un seguimiento” (Inspectora de Biología).

5.4.3 Desde el aula

Se destaca la importancia central de las propuestas inclusivas en el aula. Desde las diferentes perspectivas, si bien hay estrategias desde la administración central, en lo que hace a los diferentes planes, programas y proyectos, es en el centro y muy particularmente en el aula donde adquiere una importancia fundamental. “Y todo tiene que converger y proyectarse en el centro. En el aula. Es ahí donde converge todo” (Inspector Institutos 2). Se ven muchas propuestas didácticas que tienden a la inclusión así como actividades puntuales que rompen con el esquema tradicional de clase. “A veces hay como formas muy tradicionales. Hablándole cuatro horas sentado. A ver yo tampoco me lo banco... Tiene que ser muy interesante” (Inspector Institutos 2). Se dice que la flexibilización de los formatos genera mayor interés de parte de los alumnos y esto consiste de algún modo en una estrategia de inclusión desde el aula. Se entiende que en muchas oportunidades se

responsabiliza a los inspectores de no habilitar la realización de determinadas modificaciones en el sentido de flexibilizar dichos formatos en desmedro del cumplimiento del programa.

Pero yo pienso que ningún inspector va a decir, a cuestionar si hay nuevas metodologías o nuevas propuestas didácticas innovadoras ¿verdad? Que éste tipo esté atrasado. ¡Que te importa que esté atrasado! Yo creo que lo que importa es lo que aprendió. Eso sí es una tarea del docente. El docente gestiona el conocimiento. Esa es su función. Enseñar. Motivar. Despertar el interés. Despertar el deseo. Esa es su función. Y todo lo que el tipo haga para eso... obvio, va a ser bueno y va a interesar (Inspector Institutos 2).

Por otro lado, se plantea la necesidad de una mayor autonomía del docente en relación a cómo configurar el aula en base a sus necesidades. “El aula tiene que cambiar toda, desde la estructura. Que de repente el docente piense cómo quiere el aula y lo pueda hacer” (Inspector de Dibujo).

5.4.4 Desde el centro

Se hace referencia a la importancia del funcionamiento y características del centro. Desde algunas perspectivas se destacan ejemplos de centros que reúnen determinadas condiciones en su funcionamiento y donde hay buenos resultados en relación al desempeño académico. Se destaca la importancia de aspectos tales como: la existencia de grandes acuerdos, objetivos comunes, la planificación institucional, la formación de la dirección y la comunicación entre los diferentes actores.

Grandes acuerdos, sin duda grandes acuerdos. Tener objetivos comunes. Una planificación institucional muy clara. Que todos los actores institucionales puedan expresarse y trabajar juntos con un objetivo en común. Hay ejemplos concretos en el país donde esto sucede (estoy hablando del interior) (...) hay ejemplos donde con una dirección muy formada, con una excelente comunicación entre todos los actores institucionales no tienen casi repetición. Los padres piden por favor que sus hijos vayan a esa institución. Y bueno, habrá que observar detenidamente porque esa institución tiene tan baja repetición y ausentismo. Se va a las casas, se habla con las familias... (Inspectora de Biología).

La inspectora se refiere a la posibilidad de los actores educativos de visitar los hogares, acción que configura de una manera diferente el vínculo entre la institución y el alumno y su familia. En algunas oportunidades se ha manifestado desde los equipos multidisciplinares la dificultad para realizar visitas a los hogares de los alumnos. Esta dificultad tiene que ver en cómo se contabilizan las horas de trabajo de un actor educativo que no se encuentra efectivamente en el centro. La flexibilización de la reglamentación y de las prácticas en relación a lo administrativo debe ir también en este sentido. Esto conduce a no reducir el ámbito educativo al centro sino también poder ampliarlo al

territorio, a los recursos de la zona donde se encuentra y, particularmente, a los hogares de los alumnos.

Se destacan experiencias puntuales de los liceos o del propio sistema como el caso del tránsito de la escuela al liceo. Se mencionan ejemplos donde en determinados centros se fomenta el trabajo desde los Espacios Curriculares Abiertos, generando actividades muy positivas en relación a la inclusión. O de otros liceos donde “los directores con muy buen tino” le han pedido a los docentes que trasciendan el trabajo más bien asignaturista y realicen actividades promoviendo un ambiente más apropiado para el trabajo del centro (Inspector de Matemáticas).

Por último, se hace referencia a las cuestiones edilicias que, si bien están cambiando, esto impacta en la inclusión determinando el ambiente institucional. “(...) La situación o el ambiente donde estás puede ser propicio para que vos no estés molesto ya de entrada con eso. Tiene que tener más color, dejar de ser grises (lo digo metafóricamente) Tiene que tener música, también es metáfora. Tiene que haber calor humano...” (Inspector de Dibujo).

5.4.4.1 Trabajo interdisciplinario

Se destaca la importancia del trabajo interdisciplinario como estrategia de inclusión. Se cuestiona la apropiación de los saberes por las disciplinas y se hace especial hincapié en la importancia de las disciplinas en tanto miradas particulares complementarias de los distintos temas.

Lo que no puede ser es que todo se maneje a nivel de esas disciplinas. Los saberes no pertenecen a ninguna. Si yo digo, por ejemplo, ‘el problema de la familia’: ¿Qué le puede preocupar a los alumnos? ¿No se puede trabajar desde la Música? ¿La Geografía? ¿La Historia? ¿O desde el Arte? Todos los saberes aportan. ¡Cuánta música habrá escrita fabulosa sobre el tema de la familia! Quizás podíamos hacerles escuchar a los chiquilines desde el punto de vista de la música, la letra, lo que fuera, hecha sobre la familia. El mensaje fotográfico, audiovisuales, las esculturas, o de la Historia de la Humanidad. Ahí tiene que decir algo. ¿Pero la Sociología y la Educación Cívica no tienen que decir? Por supuesto. (...) los saberes vos los trabajás en torno a problemáticas realmente relevantes para los alumnos. No podés quitar ninguno (...) (Inspector de Dibujo).

5.4.5 Desde secundaria

Para la consejera entrevistada desde su rol lo que hace es dar las pautas de trabajo para que se lleven a cabo esas estrategias. Ella describió muy esquemáticamente todos los programas de inclusión implementados:

En el sistema secundaria hay varias estrategias que se han venido desarrollando desde muchos años. En primer lugar, la más generalizada es lo que se llamó el PIU (El Programa de Impulso a la Universalización de la Educación Básica) que es lo que hoy se ha ido transformando, rediseñando y es lo que llamamos liceos con tutorías. Lo que se ha hecho es: en los liceos donde los índices de abandono, de rezago, de repetición son los más altos, y ahí se ha puesto una serie de apoyos para esos estudiantes. Esos apoyos consistieron por un lado en equipos multidisciplinarios (psicólogo, asistente social), que son en los que tenemos más problemas porque tenemos pocos cargos, pocos profesionales. Y un apoyo en lo disciplinar, es decir, profesores que tienen horas de apoyo a los estudiantes. Esto ha transitado por distintas modalidades. En algún momento fueron en áreas disciplinares, hoy es por disciplinas, y está a cargo por los profesores del mismo liceo. Tienen que ser profesores de ese liceo que pueden optar por 6 horas más de trabajo para acompañar a los estudiantes que tienen dificultades en apoyo en esas asignaturas. Nosotros entendemos que el abandono muchas veces va de la mano de que el estudiante siente que fracasa. Si el estudiante siente que le va bien es más difícil que abandone. O las razones por las que abandona ya excede lo que puede ser el sistema educativo. Es porque la familia por alguna razón optó por eso.

Por otro lado, está el programa de Aulas Comunitarias. El PAC es un programa que nace en el 2008 y está explícitamente dedicado a los estudiantes que egresaron de primaria y, o no ingresaron nunca a secundaria, o ingresaron y repitieron, fracasaron, se fueron, dejaron... Es un programa que atiende a los jóvenes muy vulnerables que en general tienen 14 o 15 años. Y es un programa que se hace en convenio con el MIDES y con las asociaciones de la sociedad civil. Y estos estudiantes se atienden con profesores de educación secundaria, también con apoyos multidisciplinarios en asociaciones de la sociedad civil que ponen un local. En grupos pequeños de 12 o 15 estudiantes. Tienen un currículum similar al de secundaria y tienen además otro tipo de apoyos.

El programa Áreas Pedagógicas tiene más o menos la misma lógica pero es en convenio con el INAU por lo tanto trabaja también con estudiantes vulnerables e incluso, estudiantes en algunos casos de los hogares. Esto en lo que son los programas más dedicados a la población más joven.

Después tenemos los programas para jóvenes y adultos. También son para mí, mecanismos de inclusión. Porque también esa población en algún momento quedó excluida del sistema educativo.

Un viejo programa de educación en cárceles. Profesores de secundaria que van a enseñar a las cárceles, que acompañan a los estudiantes en el proceso de estudio y dan los exámenes.

Hay planes diversos para poblaciones adultas. Unos más cortos, algunos más condensados, algunos con un currículum diferente. Que atienden justamente a toda la población mayor desde 15 años para el ciclo básico y mayores de 18 de 20 años para el bachillerato.

Todo eso se reúne en lo que son los Planes Educativos Especiales, que tienen una inspección especializada en eso. Y a su vez cada plan tiene a sus coordinadores.

Y está también para bachillerato, COMPROMISO EDUCATIVO, que es un plan en coordinación con el MIDES, con el INJU, que es un plan de apoyo y de acompañamiento. Empezó para los estudiantes de 4to año y se ha ido extendiendo para los de 5to y 6to justamente para tratar de evitar la desvinculación de los jóvenes de 4to.

Y en ese sentido también está el programa de TRANSITO que es entre primaria y media porque lo que se ha visto es que siempre los tránsitos de un ciclo al otro es donde tenemos más dificultades. Entonces tránsito es un programa bien interesante que estamos pensando en extender lo más posible. Que trabaja detectando a los estudiantes más vulnerables cuando están en 6to año de escuela y luego se los acompaña (se los persigue para que se inscriban) Luego se los atiende en febrero, en general siempre se hace un campamento con ellos, actividades de integración y se los acompaña un poco en el primer año de educación media (Consejera).

Se destaca la gran diversidad de programas de inclusión. Desde casi todos los entrevistados se valora que existe una multiplicidad de programas cuyo objetivo es volver a insertar a los jóvenes a nivel educativo lo que en algún sentido deja entrever que la mayor dificultad es en el sentido de su retención en el sistema. “Ahora: ¿cómo retenerlos a nivel de ciclo básico y a las edades que deben estar en ese ciclo básico? Todavía parece

que no lo resolvimos porque si no, no habría tantos programas especiales para después hacer terminar a los muchachos.” (Inspectora de Biología) Se entiende que la cantidad de planes y programas especiales con sus respectivas mejoras son un indicador que el sistema intenta hacer cosas, que hay intención de mejorar y que hay voluntad pero que en muchas ocasiones no se conocen y están muy desarticulados.

...Eso demuestra que se está atento a la realidad, eso demuestra que hay voluntad. Hay resultados, hay resultados parciales positivos pero la globalidad es como más difícil verla. Capaz que se necesita tiempo. Educar siempre es educar para un futuro. La educación tiene eso del futuro que no se lo saca más de encima. Rousseau decía lo mismo: tanto nos preocupamos del futuro, y nos olvidamos del gurí que tenemos ahora (Inspector de Institutos 2).

Se mencionan algunas dificultades de implementación y sistematización de las estrategias. En cuanto a la implementación de las estrategias de inclusión que surgen desde el consejo y “que no son planificadas desde las bases” se entiende que muchas veces fracasan porque en general no se entiende su intencionalidad y se terminan adaptando por su carácter de obligatoriedad. “A veces para implementarse cuesta que se entienda. A veces si son proyectos y planes que surgen desde la administración central y no son planificados desde las bases también fracasan” (Inspector de Institutos 2).

Si bien la propia existencia de estas iniciativas es considerada como una fortaleza, tanto la adaptación forzosa como la falta de compromiso de algunos actores constituyen debilidades en la implementación de las mismas.

Otro aspecto en el que se está trabajando es en la búsqueda de mecanismos a través del desarrollo informático para sistematizar las prácticas que se hacen en los centros. Desde su perspectiva secundaria tiene muy buenas prácticas, a veces, pero tiene muy poca sistematización de lo que se hace. “Entonces uno va a un liceo y dicen sí, llamamos por teléfono, llamamos a los padres, nos dijeron esto pero uno dice sí, tenés una planilla, tenés los datos... Eso no es frecuente” (Consejera).

5.5 En suma

En este segundo capítulo de análisis se hizo referencia a los discursos de los actores educativos acerca de la inclusión, de los diferentes énfasis de la inclusión y de las estrategias descritas por los actores que desempeñan sus funciones a nivel macro institucional.

En diferentes pasajes del mismo podemos visualizar discursos que son muy críticos acerca del paradigma igualitarista vigente. Desde estas perspectivas se cuestionan diferentes aspectos que sobreviven de la concepción tradicional y se habla, entre otras cosas, acerca de la necesidad de una adecuación de la educación al contexto, la atención a la diversidad y la amplitud de la cobertura. Por otra parte, en algunos casos surge cierta resistencia hacia el concepto de inclusión y la adhesión hacia el de integración. Integración que, según estos actores, está prevista de algún modo por los dispositivos institucionales. Desde estos discursos encontramos cierto apego hacia los criterios y las herramientas de evaluación tradicionales, y de alguna manera aparece una mayor legitimidad hacia determinadas formas de conocimiento.

En general, vemos una fuerte sintonía con respecto al paradigma de la inclusión en relación a los diferentes énfasis. Vemos un análisis muy profundo de la segmentación educativa y una relativización de los conceptos de éxito y fracaso. Se destaca la necesidad de trayectorias diversas y de trascender la homogeneidad educativa. Y se le asigna una importancia central a la dimensión psicoafectiva y a la resignificación permanente del rol docente.

En cuanto a las estrategias de inclusión se destaca la importancia de la dinámica y las características particulares de los centros, la importancia del compromiso de los actores en cuanto a la implementación y la comprensión de la intencionalidad de las mismas. Entre muchos otros aspectos, se valora el lugar de la normativa. Se hace referencia a lo que “la normativa permite hacer” que nos lleva a pensar acerca del lugar del marco normativo en el proceso educativo. Nos lleva a preguntarnos hasta qué punto en estos discursos la normativa constituye un medio o un fin en sí mismo. Y si las formas en cómo se toman las decisiones institucionales y cómo se comunican es la más adecuada para llevar a cabo una política de inclusión. En este sentido, la inclusión educativa, que constituye un mandato social y una política del Consejo de Educación Secundaria se encuentra con algunas trabas que dificultan su implementación. ¿Hasta qué punto la propia institución que fue diseñada para otro contexto y para una educación propedéutica y selectiva no opera como un

obstáculo para la implementación de las estrategias de inclusión educativa? ¿Hasta dónde la lógica, la cultura, las formas y ritmos de la comunicación de una institución que fue constituida por otras necesidades educativas no están dificultando el establecimiento del paradigma de la inclusión?

Capítulo 6 – Conclusiones

6.1 Introducción

Esta investigación tuvo como objetivos principales recoger el significado que le atribuyen los diferentes actores educativos a la inclusión y a las estrategias de inclusión partiendo de sus propias reflexiones, experiencias, aportes y valoraciones. A su vez se procuró identificar las distintas miradas acerca de la inclusión y de sus diferentes énfasis. En este capítulo realizaremos un racconto de los aspectos que nos resultan más significativos desde los discursos de los actores educativos. En este sentido, nos vamos a detener concretamente en la inclusión, en las estrategias y en las tensiones que fueron identificadas a lo largo del trabajo.

6.2 Inclusión y estrategias

Retomando las principales preguntas que nos planteábamos al inicio, veremos lo que entienden los diferentes actores por “inclusión educativa” y el significado que le dan a las estrategias según los diferentes contextos donde desarrollan su trabajo.

En el contexto liceal aparecen miradas y valoraciones, muchas veces, antagónicas. Desde fundamentalmente las direcciones liceales y miembros del equipo multidisciplinario se entiende que la inclusión constituye un proceso habilitante que promueve el acceso a la institución y al conocimiento (o al aprendizaje) destacándose la necesidad de abordar la singularidad, la atención a la diversidad, el lugar del interés, la motivación y la necesidad de actualización de los conocimientos. Todos estos aspectos se encuentran en sintonía con el paradigma de la inclusión educativa.

Fundamentalmente docentes y adscriptos se refieren a la inclusión como iniciativa que busca revertir la forma más clásica de exclusión (Terigi, 2010), y que se relaciona con el no acceso a la institución. De este modo, la inclusión se entiende muchas veces como un esfuerzo para que los alumnos permanezcan en el liceo “a cualquier precio”. Desde estas perspectivas el mandato institucional que determina que el liceo debe albergar jóvenes que tienen otras características y necesidades tiene implicancias negativas. Estos actores educativos entienden que es una población conformada por adolescentes de niveles socioeconómicos bajos, que en otros momentos no accedían a la educación media.

Adolescentes que viven generalmente situaciones de vulnerabilidad y que requieren de una atención que el liceo no puede ni debe proporcionarles porque no está en su misión institucional hacerlo. Se entiende que debido a sus características particulares, la inclusión de estos jóvenes interfiere con la dinámica normal de la institución, y que no es el liceo el ámbito apropiado para que puedan integrarse.

Por otra parte, se considera que la inclusión genera permisividad, falta de exigencia y asistencialismo. La idea de adecuación o flexibilización curricular, muchas veces, se vive como una exigencia desde las autoridades de la educación que sobrecarga la labor docente debiendo asumir roles para los cuales no se está formado. Se entiende, además, que esta iniciativa redundante en la devaluación y descrédito de la educación.

A partir de los discursos en el contexto liceal se puede ver claramente un dilema entre: por un lado, la necesidad de conservar la función propedéutica y el carácter selectivo de la educación media básica que ha cumplido históricamente y, por otro, la necesidad de generar transformaciones en el sentido de la perspectiva de la inclusión adecuando la misión institucional a las necesidades sociales y a la legislación vigente.

En cuanto al contexto macro institucional, cabe destacar que los discursos se caracterizan por análisis multicausales sobre la inclusión. Entre ellos pudimos ver discursos muy críticos sobre la visión igualitaria de la concepción tradicional que permanece muy arraigada en la institución. Y, tal como la plantea Gloria Calvo (2012), se considera muy necesario el pasaje de la igualdad a la equidad, así como la adecuación de la educación al contexto, la atención a la diversidad y la extensión de la cobertura. En relación a la implementación, desde estas perspectivas se concibe como fundamental la dinámica y las características particulares de los centros, la importancia del compromiso de los actores en cuanto a la implementación y la comprensión de la intencionalidad de las estrategias desde los actores educativos.

Por otra parte, aparecen actitudes reticentes a considerar el concepto de 'inclusión' y se manifiesta la preferencia hacia el de 'integración'. Integración que, según estos actores, trasciende a la inclusión y está prevista de algún modo por los dispositivos institucionales ya existentes.

Considerando las perspectivas en los diferentes contextos, en general se perciben valoraciones distintas a medida que la mirada se aleja de las situaciones concretas: las perspectivas más distantes de los contextos en los cuales se materializan los procesos educativos y las estrategias son más proclives a alinearse con el paradigma de la inclusión. A medida que uno se acerca a estos escenarios, aparecen más fuertes las críticas.

Cuando se analizan las diferencias entre un liceo PIU y otro sin la implementación de ese programa se aprecia una paradoja: Cuando la estrategia fue una iniciativa del Consejo mediante un mandato institucional se generaron resistencias y tensiones entre los actores educativos. Esta característica, que fue visualizada en los discursos de los actores educativos en el contexto liceal, se asocia con lo planteado en ocasiones por algunos inspectores de Institutos y Liceos. Estos inspectores señalaban que cuando las estrategias de inclusión surgen desde el Consejo y no son planificadas desde las bases, muchas veces fracasan porque no se entiende realmente su intencionalidad y se terminan instalando por su carácter de obligatoriedad. Por otro lado, en la institución donde no se implementó el PIU se generaron distintas iniciativas desde los docentes. En este caso las estrategias surgieron desde las necesidades concretas del contexto específico y se utilizaron los recursos disponibles en el mismo.

A medida que avanzó la investigación fue posible hacer una categorización de las distintas estrategias de inclusión. Esta categorización se basa en los niveles donde se ejecutan y sus características implícitas.

1) Estrategias institucionales, que son diseñadas, supervisadas y evaluadas desde los niveles superiores de la institución. Por un lado, se encuentran los Programas Educativos Especiales, que la mayoría son implementados en convenio con otros entes, instituciones u organizaciones. (Aulas Comunitarias, Aéreas Pedagógicas, Plan 2009, CES-CECAP, ProCes, Cárceles) Por otro lado, el Proyecto de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico – PIU que es implementado desde el Consejo de Educación Secundaria.

2) Estrategias de centro, que son las acciones que realizan los actores educativos en los liceos: Coordinaciones, actividades extracurriculares, trabajo de equipo multidisciplinario, apoyos curriculares y tutorías (en sus diferentes modalidades.)

3) Estrategias de aula, que son las que realiza el docente. Entre ellas se encuentra la flexibilización del formato de clase y las formas de trabajo innovadoras.

Desde los discursos de los diferentes actores educativos vemos que las estrategias de inclusión desde el ámbito macro institucional, a partir de programas y proyectos especiales, son más en relación a las que se implementan en los demás contextos. A medida que vamos acercándonos a los ámbitos donde transcurre el proceso educativo, las acciones destinadas a incluir son menos o tienen menor visibilidad. Por otro lado, es importante destacar que en los discursos de los contextos liceales, las estrategias de inclusión se encuentran más asociadas con la docencia indirecta que con la docencia directa.

6.3 Puntos de tensión

Otra pregunta que nos planteábamos tenía que ver con los aspectos más relevantes y los problemas que surgen en la implementación de las estrategias de inclusión. Los resultados obtenidos dan cuenta de una serie de tensiones y desajustes en todo el entramado institucional que denotan una gran complejidad y que juegan un papel importante a la hora de la implementación de las estrategias y la puesta en marcha del paradigma de la inclusión educativa.

El cambio y la permanencia es el centro de todas las tensiones que se identificaron entre las diferentes perspectivas e incluso dentro de un mismo discurso. En las diferentes entrevistas vemos, por un lado, una clara tendencia que se traduce en una necesidad de cambiar o modificar algunos aspectos que hacen a la dinámica educativa. Por otro lado, la necesidad de conservar, o mantener incambiadas algunas dimensiones, lo que puede provenir de una tendencia al apego o hacia la conservación de determinados formatos, estructuras y concepciones. Estas tensiones se entrecruzan en la dinámica de las instituciones y concretamente en el proceso educativo.

A continuación, vamos a detallar las tensiones que fueron encontradas en relación a las estrategias de inclusión desde tres ámbitos institucionales: las tensiones que se presentan en el aula, las que se presentan en el liceo y las que se presentan desde el diseño de las políticas concretas.

6.3.1 En el aula

En cuanto al contexto del aula muy particularmente en lo que refiere a la actividad del docente vemos la tensión expresada cuando se hace referencia a algunos aspectos que

serán enumerados sin que necesariamente responda a un orden de relevancia: las competencias y los contenidos, las clases tradicionales y dinámicas, la resignificación del rol docente y la conservación de algunas características, el proceso educativo singular y la homogeneización.

En primer lugar, la tensión entre la necesidad de trabajar las competencias y/o los contenidos. Esta tensión se asocia de algún modo con el asignaturismo y el trabajo más integracionista en relación a áreas de conocimiento. Mientras algunas perspectivas van en la dirección del desarrollo de competencias, la formación docente, la organización de la currícula por asignaturas y todos los dispositivos de evaluación están dirigidos a los saberes en términos de contenidos. Hay una larga tradición de la educación media en lo que refiere a la organización de la currícula por materias que proviene de una estructura universitaria del pasado donde el conocimiento se encontraba segmentado de una forma similar. Desde algunos actores hay diferentes iniciativas y desde la institución hay un tímido esfuerzo integracionista que lleva a priorizar otros aspectos y plantearse otras metodologías alternativas de las que tradicionalmente se promueve en el trabajo por asignaturas. Tanto las iniciativas de trabajo interdisciplinario, por áreas de conocimiento o por proyectos van en esa dirección pero son excepciones ya que todo el sistema (la formación docente, la organización institucional, el reglamento de pasaje de grado, etc) prevé y legitima la parcelación del conocimiento en asignaturas. Existe una naturalización tanto del asignaturismo como de la relevancia de los contenidos. Un cambio en este sentido implica un esfuerzo de asociación de temáticas y de materias, además de la necesidad de compartir el rol docente hecho que implica cierta resistencia. De igual forma son necesarias las modificaciones en todo el aparato administrativo a nivel reglamentario, la organización de la currícula y fundamentalmente, en relación a los objetivos propedéuticos que tiene el liceo.

En segundo lugar, hay una tensión entre la necesidad de clases más dinámicas y un formato de clase tradicional expositiva. Por un lado, se hace imprescindible una modificación en tal sentido debido a la acotada capacidad atencional de los alumnos en un contexto caracterizado por la velocidad de los flujos de información y de las imágenes, en lo que podemos denominar “la cultura del zapping” (Barroso, 2005, p.143). En esta dirección se suele apelar al interés del estudiante. La utilización de las nuevas tecnologías que ya están previstas en el Plan Ceibal resultan de un aporte fundamental aggiornando el sistema educativo a la dinámica de la información. Por otro lado, según los diferentes

discursos, hay una reticencia a adoptar las nuevas herramientas, un analfabetismo digital desde los propios actores educativos y una propensión a conservar un formato de clase tradicional, estática y sin muchos estímulos que se encuentra muy arraigado en el quehacer docente. En este sentido, Mancebo y Goyeneche citan a Marcela Román, quién afirma que las prácticas pedagógicas son resistentes al cambio y constata que, a pesar de diferentes iniciativas y movimientos reformistas, en los contextos urbanos vulnerables no muestran indicios de renovación sino que, por el contrario “subsiste un marcado predominio de metodologías de enseñanza poco pertinentes e ineficaces” (Román, 2003, p.116).

En tercer lugar, la necesidad de resignificar el rol docente debido a la emergencia de múltiples cambios socioculturales y de conservar, al mismo tiempo, determinadas pautas y significados que siempre hicieron al rol de educador. Muchas veces se mezclan o se confunden las ideas de resignificar con la necesidad de revalorizar la tarea docente. En muchos casos está presente la idea de volver a una situación anterior donde el docente tenía otro lugar y su trabajo era más valorado. Desde la perspectiva de la inclusión el planteo es diferente. Mancebo y Goyeneche (2010) citan a Weiner, quien manifiesta que una implementación efectiva de la inclusión educativa requiere que los docentes compartan una serie de convicciones básicas en los planos cultural y político: deben adherir incondicionalmente a la filosofía de la inclusión y preocuparse por la traducción de la política de inclusión en todos los aspectos de la labor educativa, desde la planificación hasta la didáctica y la evaluación estudiantil (Bravo de Weiner, 2007, en Mancebo y Goyeneche, 2010, 16).

En cuarto lugar, una tensión íntimamente relacionada con la anterior en cuanto a que la realidad le pide al docente que asuma otros roles para los cuales no está formado mientras que, por otro lado, desde los docentes se manifiesta que su función es enseñar. Esta tensión se vive con mucha preocupación, como un "peligro", con temor a que el rol docente termine desapareciendo. Hay una asociación muy fuerte entre lo que se entiende como posibilidad de transformación del rol y desvalorización o desacreditación del mismo.

En lo que refiere a estos dos últimos puntos donde nos referimos fundamentalmente al rol docente y a la posibilidad de cambio, vemos elementos discursivos que caracterizan a lo que José Arocena denominó como identidad nostálgica en relación al desarrollo local. Discursos donde hay constantes referencias a tiempos donde se valoraba mucho más al trabajo docente, a su salario y donde había un mayor apoyo de las familias de los alumnos. Para este autor esto constituye parte de un proceso de memoria selectiva donde se añoran

aspectos tales como las formas de convivencia social y otros aspectos superiores a las formas presentes (Arocena, 1995, p. 221). El peligro de este tipo de identidad es que dificulta la proyección debido a que todo cambio positivo tiende a relacionarse con una forma de volver al pasado. En este sentido coincidimos con lo que este autor plantea pero en referencia a lo educativo. Es necesario superar este tipo de identidad nostálgica ya que constituye una fuente de barreras y obstáculos a los cambios.

En quinto lugar, se habla de la necesidad de llevar a cabo aprendizajes significativos en vez de transmitir contenidos que los docentes aprendieron. Esto tiene que ver con las visiones que hacen mayor hincapié en el proceso de enseñanza y otras en el aprendizaje, y se relaciona con el foco de atención, tanto desde el docente (en lo que debe enseñar) o desde el alumno (en lo que debe aprender). También se relaciona con lo que algunos entrevistados señalaban como la "brecha de relevancia", una situación donde se da un desfase entre la relevancia de los contenidos que se imparten en el aula y la importancia, el interés o la utilidad que tienen para los estudiantes.

En sexto lugar, la tensión entre un proceso educativo singular y un proceso determinado fuertemente por la homogeneidad. Este aspecto aparece cuando se habla de la necesidad de evaluar el proceso educativo priorizando las capacidades singulares de los estudiantes dando lugar a la diversidad. Una idea que se confronta con la idea de un proceso pautado fuertemente por los tiempos y los objetivos que marca el docente, el centro y los dispositivos administrativos de la institución basados en el programa de la asignatura. Esto se relaciona con la necesidad de atender la singularidad de cada alumno promoviendo su desarrollo particular desde el lugar en el cual está (punto de partida) en contraposición a las metas y formas de evaluación estandarizadas, objetivos y planificaciones idénticas. También se cuestiona la idea de un proceso único y lineal desde lo que Mancebo y Goyeneche llaman la defensa de la diversidad de trayectorias académicas de las personas. En este punto se discute el concepto de trayectorias normales, trayectorias por donde "...los sujetos avanzan en la escalera educativa y llegan a las metas prefijadas en los tiempos prescriptos como normales y según los ritmos estipulados como adecuados" (Mancebo y Goyeneche, 2010, p. 13).

6.3.2 En el liceo

En cuanto al contexto liceal surgen algunas tensiones entre las posturas de las direcciones y los docentes acerca de las estrategias de inclusión y de la flexibilización curricular.

En primer lugar, una tensión que se origina en las demandas de las direcciones (en el liceo PIU) sobre la posibilidad de generar nuevas estrategias para modificar los índices de repetición y docentes que se sienten con más exigencia y no tienen interés en modificar su práctica. En este punto se visualiza una falta de implicancia en relación a una iniciativa institucional que viene dada desde arriba y no se comparte o quizá no se comprende.

En segundo lugar, las demandas de los docentes (liceo no PIU) acerca de las estrategias de inclusión implementadas por ellos mismos donde sienten que la dirección no brinda el apoyo suficiente. Se da un proceso opuesto al caso anterior, donde el colectivo docente se organiza y genera dispositivos para satisfacer necesidades que visualizan desde su trabajo cotidiano pero no encuentran la implicancia necesaria a sus iniciativas ni apoyo en cuanto a recursos desde sus autoridades más próximas.

En tercer lugar, la flexibilización curricular, (fundamentalmente en cuanto a las asistencias) y las críticas de algunos actores educativos debido a que esto significa una mayor permisividad. Las iniciativas institucionales de adaptar determinados aspectos con respecto a las inasistencias o posibilitar más instancias de evaluación, encuentra una resistencia muy fuerte. En muchos casos no se lo concibe como una estrategia de atención a la diversidad sino como una forma de descrédito hacia lo educativo.

Es la flexibilización del currículo que habilita a la generación de procesos educativos diversificados (Duk y Loren, 2010, p.188), y garantizan la atención a la diversidad.

La búsqueda de respuestas adecuadas a la diversidad, se entiende como el conjunto de decisiones y medidas que la escuela pone en marcha para asegurar el acceso, la participación y logros de aprendizaje en todos sus estudiantes, bajo el marco de unos objetivos de aprendizaje comunes y en atención a las condiciones del contexto educativo y a las necesidades de los miembros de la comunidad educativa (Duk y Loren, 2010, p. 190).

En cuarto lugar, la tensión que se relaciona con la exigencia de trabajar por la igualdad y la universalización de la educación aunque se entienda que el liceo no constituye el ámbito apropiado para que se integren todos. Este aspecto también aparece cuando se hace referencia a la selectividad de la educación privada. Selectividad que es

valorada como una fortaleza y que habilita a que se pueda llegar a los objetivos académicos planteados.

6.3.3 Desde el diseño

En cuanto al contexto macro institucional surgen algunas tensiones desde el diseño de las estrategias. Las mismas se expresan en relación a las tutorías del PIU, desajustes en relación al PAC, en cuanto a la concepción de equidad e igualdad, y en cuanto a los dispositivos de excepcionalidad.

En primer lugar, en el marco de la aplicación del PIU se ven desajustes entre las tutorías de dicho programa que trabajan las habilidades o competencias y las tutorías académicas de centro donde se le exige contenidos al estudiante. Desde la institución, a partir de la implementación del PIU surge la iniciativa de valorar las competencias adquiridas en el proceso educativo. Pese a ello la instancia de evaluación la realiza el docente de asignatura que siempre pone el énfasis en la adquisición de los contenidos del programa de su asignatura.

En segundo lugar, en cuanto a la aplicación de Aulas Comunitarias se valora como equivocada la forma de evaluación y las exigencias con respecto al liceo en lo que refiere al encuadre de trabajo. Por un lado, vemos la iniciativa inclusora del PAC por medio de la cual se genera un ámbito en el que docentes, educadores y técnicos trabajan en un proceso educativo más personalizado y con mayor flexibilidad. Allí se valoran la adquisición de habilidades o competencias, además de determinados contenidos de las asignaturas, que le permitirán al alumno integrarse a una propuesta educativa en el marco de UTU o el CES al año siguiente. Por otro lado, cuando ingresan al liceo, se encuentran con un encuadre de trabajo más rígido en cuanto a las normas (uniforme, actitud, etc.), donde se evalúa específicamente la adquisición de conocimientos y no hay un seguimiento personalizado.

En tercer lugar, se visualiza una incapacidad de todo el sistema para reconocer las diferencias y encontrar caminos para la equidad. Esta incapacidad proviene, según algunos discursos, de un esfuerzo igualitarista que lleva a desconocer las diferencias que genera la exclusión. Vemos a lo largo de las entrevistas actitudes que naturalizan el esfuerzo igualitario y actitudes críticas en ese sentido.

En cuarto lugar, vemos que para algunas perspectivas la inclusión implica la activación de determinados dispositivos de integración (mediante tolerancias y

exoneraciones) que están previstos por el sistema en carácter de excepcionalidad. Estos dispositivos con los que se cuenta quizá ya no son funcionales debido a que la excepción constituye la regla en un contexto donde predomina la diversidad.

En quinto lugar, la necesidad de concebir a la diversidad como una fortaleza en el quehacer educativo (como lo señalan algunos entrevistados) y no una debilidad como se concibe desde el paradigma que tiende a la homogeneización.

6.4 Palabras finales

A lo largo de la tesis pudimos desplegar diferentes aspectos que hacen a la complejidad del tema. Desde los discursos se visualizaron múltiples tensiones en todos los niveles y contextos institucionales, que ponen en cuestión la ejecución de las estrategias y el establecimiento del paradigma de la inclusión. Por otra parte, se encontraron diferencias significativas en cuanto a las perspectivas según el contexto donde los actores desempeñan sus funciones.

Podemos ver una diferencia entre las perspectivas que tienen los actores educativos de acuerdo a la proximidad de su rol con el contexto donde se da el proceso educativo. Generalmente, cuanto más alejada la mirada, mayor sintonía con el paradigma de la inclusión.

En el contexto liceal aparecen visiones antagónicas donde se destacan las actitudes de adhesión y las fuertes críticas con respecto a la inclusión. El liceo donde se estaba implementando el PIU se caracteriza por una mayor polarización entre las perspectivas de los diferentes actores con respecto al liceo donde no se estaba implementando. Los entrevistados en el contexto liceal identifican a las estrategias de inclusión con mandatos institucionales o con acciones que se implementan en los centros educativos (fundamentalmente por medio de la docencia indirecta) y no tanto con las acciones que se pueden realizar en el aula.

Desde el contexto macro institucional en general hay una crítica muy fuerte y elaborada con respecto a la visión igualitaria arraigada en la institución. En general se propone un cambio hacia la equidad desde la adecuación de las propuestas educativas al contexto y la atención a la diversidad.

Por otra parte, en ambos contextos se ven actitudes reticentes a considerar el concepto de inclusión desde donde se manifiesta la preferencia hacia el de integración.

El conjunto de los discursos sobre este tema concreto aporta un panorama amplio acerca de cómo funciona y se configura la educación media básica en el marco del Consejo de Educación Secundaria. Esta tesis intentó contribuir conocimientos específicos a una temática fundamental que está en el centro de los debates a nivel de gobierno y de la opinión pública.

Surgen algunas líneas de investigación que se pueden desarrollar en el futuro. Por un lado, indagar en la dirección de las subjetividades de los alumnos a partir de sus discursos y conocer sus vivencias con respecto a la inclusión, ya que para comprender la complejidad de este asunto resulta fundamental contar con la perspectiva de todos los actores involucrados.

Otra dirección posible (que de alguna manera estuvimos abordando indirectamente en este trabajo) es ahondar en las perspectivas sobre la educación y su relación con las prácticas, una iniciativa que se puede desarrollar tanto en el sistema educativo como en la formación docente.

La generación de conocimiento en este sentido es fundamental para echar luz sobre una temática tan importante como la educación y poder contribuir a la generación de políticas cada vez más acordes con las características y las necesidades sociales.

La Educación Secundaria está atravesando cambios profundos, tanto en su misión institucional, como en los modelos de atención a una población cada vez más heterogénea. Esta tesis mostró las tensiones tanto discursivas como en las prácticas que genera este proceso de cambio. Como en muchas otras temáticas, los aspectos ideacionales tienen un lugar crucial en cómo los actores encaran las distintas situaciones. A través de sus discursos vimos cómo le dan sentido a sus propias acciones y se posicionan frente a la inclusión educativa incidiendo en la cobertura de la educación media.

Bibliografía

- Acosta, F. (2011). La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España. *IPE-UNESCO*. Alexander. [Fecha de consulta: 1 de octubre 2016] Recuperado de:
<http://www.udelas.ac.pa/biblioteca/librospdf/Estudio%20casos%20pol%C3%ADticas%20educativas%20educ%20secundaria.pdf>
- Acosta, F. (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *Revista HISTEDBR On-Line*, 11(42). [Fecha de consulta: 1 de octubre 2016] Recuperado de www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art01_42.pdf
- Aguerrondo, I (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión *Perspectivas*, vol. XXXVIII, n° 1, 61-80
- Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. IBE/UNESCO Working Papers on Curriculum Issues, 8(7).
- Angulo, F., & Redon, S. (2011). Competencias y contenidos: cada uno es su sitio en la formación docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 281-299.
- Aristimuño, A. y De Armas, G. *La transformación de la educación media en perspectiva comparada. Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay*. [En línea] Montevideo: UNICEF, diciembre, 2012. [Fecha de consulta: 1 de octubre 2016] Recuperado de <http://www.unicef.org/uruguay/spanish/transformaciones-web.pdf>
- Arocena, J. (2001). *El desarrollo local: un desafío contemporáneo*. (pp. 114-115). Caracas: Nueva Sociedad. [Fecha de consulta: 1 de octubre 2016] Recuperado de: http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/2/2.Arocena.pdf
- Baquero R. (2006). Sujetos y aprendizaje. *Bs. As. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-OEA*.
- Barroso, J. A. G. (2005). Televisión y adolescentes: una mítica y controvertida relación. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (25), 137-146. [Fecha de consulta: 1 de octubre 2016]

Recuperado de: file:///C:/Users/usuario/Downloads/25-2005-019.pdf

Berger-Luckmann. (1995). *La construcción social de la realidad*. Amarrortu editores, Bs. As.

Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín*, 48, 57-72.

[Fecha de consulta: 1 de octubre 2016] Recuperado de:

<https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=es&cId=504&aid=742>

1.

Blanco, R. (2007). Educación de Calidad para todos. *Un asunto*.

Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza, Madrid, OEI*.

Braslavsky, C. (1997). Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas. Políticas, instituciones y actores en educación. *EN Educativas*. Bs. As.

Braslavsky, C., & Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana* (No. 37 (8)). Santillana,

Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases del gusto*. Madrid: Taurus.

Calvo, J. J. (2008). Sustentabilidad demográfica. La población del Uruguay en las próximas décadas. Una visión, dos escenarios y diez preguntas para debatir. ENIA. *Programa de Infancia y Familia*. MIDES. Montevideo.

Calvo, Gloria (2012). La Formación de Docentes para la Inclusión Educativa en *Páginas de Educación*. Vol. 6. N1 Páginas 14-30

Calvo, G., Ortiz, A. M., & Sepúlveda, E. (2009). La escuela busca al niño. *Madrid: OEI*.

Calvo, G., Pierre, C. A., Marina Gutiérrez Duque, M. S., Amartya Kumar, G. C., Marina Camargo Abello, M. G. D., Calvo, G., & Mina, A. (2006). *Política educativa, equidad y formación docente*. Universidad Pedagógica Nacional. [Fecha de consulta: 1 de octubre 2016] Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a02.pdf>

Carretero, Mario. (2009). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Castells, Manuel (1999) *La era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 3 Fin de Milenio*, Alianza Ed.,
- Castro, J. (1949). Coordinación entre Primaria y Secundaria. *Anales de Instrucción Primaria*.
- Coser, Lewis (1970) *Nuevos aportes a la teoría del conflicto social*. Amorrortu editores, Buenos Aires Madrid
- De Armas y Retamoso. (2010). La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro. Fondo de la Naciones Unidas para la infancia. *Montevideo UNICEF* [Fecha de consulta: 1 de octubre 2016] Recuperado de: http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2014/05/Educacion_media_uruguay_2010.pdf
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. París: UNESCO. [Fecha de consulta: 1 de octubre 2016] Recuperado de: http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- Duk, C., & Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4(1), 187-210.
- Durkheim, E. (2009). *Educación y Sociología*. Ed. Popular. Madrid
- Dussel, I. (2008). Desigualdad social y desigualdad educativa. *Programa interdisciplinario de investigaciones en educación*. [Fecha de consulta: 1 de octubre 2016] Recuperado de: <http://www.unter.org.ar/imagenes/9111.pdf>
- Esteve Zarazaga, J. M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Teoría de la educación*, 18, 85-107.
- Giroux, H (2012) *La educación y la crisis del valor de lo público* Criaturaeditora, Montevideo
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, 44, 36-65.
- INEEd (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. INEEEd, Montevideo
- Jiménez Ayavaca, M. and Jaigua Andrade, R. (2014). Percepción de los Docentes sobre el

Proceso de Inclusión de Grupos Étnicos en Educación General Básica.

- García, F., Portillo, J., Romo, J., & Benito, M. (2007). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. *In SPDECE*.
- Kaztman, R., & Retamoso, A. (2007). Efectos de la segregación urbana sobre la educación. *Revista de la CEPAL*, 91, 134.
- Kaztman, R. y Retamoso A. (2005). Segregación espacial, empleo y pobreza en Montevideo. *Revista de la CEPAL* 85.
- Kaztman, R. (2001). Seducidos y abandonados: pobres urbanos, aislamiento social y políticas públicas. *Revista de la CEPAL* 75 [Fecha de consulta: 1 de octubre 2016] Recuperado de: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/6/19326/kaztman.pdf>
- Lash, Scott (2005). *Crítica de la información* Amorrortu Editores, Bs A
- Mancebo, M. E. (2010). La inclusión educativa: un paradigma en construcción. *IV Encuentro Internacional de investigadores de políticas educativas*. [Fecha de consulta: 1 de octubre 2016] Recuperado de: http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/Image/articulos/100901/mancebo_inclusi%C3%B3n_educativa.pdf
- Mancebo, E., & Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. *Documento presentado en la Mesa "Políticas de inclusión educativa" en las IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay*, [Fecha de consulta: 1 de octubre 2016] Recuperado de: http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2013/archivos/Mesa_12_y_17_Mancebo-Goyeneche.pdf
- Martinis, Pablo (2012) Un reencuentro con Henry Giroux y la potencia de una pedagogía crítica. (Prólogo del libro *La educación y la crisis del valor de lo público*) [Fecha de consulta: 1 de octubre 2016] Recuperado de http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/un_reencuentro_con_henry_giroux_y_la_potencia_de_la_pedagogaa_cratica_pablo_martinis.pdf
- Narodowski, M. (2000). *Segregación socioeconómica en el sistema educativo argentino: elección de escuela sin vouchers*. Centro de Estudios para el Desarrollo Institucional.

- Pareto, Vilfredo (1980) *Extracto de Formas y equilibrios sociales*. Madrid, Alianza, 1980
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Pérez Blanco, F. J. (2007). Escuela inclusiva: un concepto multidimensional. *P@ k-in-Redes, Revista Digital*, 1, 1-8.
- Pereira, G. (2004). Justicia distributiva: medios y capacidades. *Diánoia*. [Universidad Nacional Autónoma de México] 49/53 3-32.
- PIU-CES (2009) Proyecto de impulso a la universalización del ciclo básico PIU ppt [Fecha de consulta: 1 de octubre 2016] Recuperado de: <http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/PIU/queeselpiu.pdf>
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables. *Persona y sociedad*, 17(1), 113-128. [Fecha de consulta: 1 de octubre 2016] Recuperado de: http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/pys/docs/2003/abril/17_1_pp113_128.pdf
- Schuschny, A. (2010). *El habitus es un principio generador y un sistema clasificador de niveles sociales*. [Fecha de consulta: 1 de octubre 2016] Recuperado de: <http://cienciasparalaeducacion.blogspot.com/2010/02/bourdieu-y-el-poder-de-la-violencia.html>
- Terigi, F.-P., R.-Vaillant, D (2010) Segmentación urbana y educación en América latina. *El reto de la inclusión escolar*. [Fecha de consulta: 1 de octubre 2016] OEI Recuperado de: http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/Educacion_en_ciudades_segmentacion_urbana_y_educacion
- Valles, Miguel S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis. Madrid.

Páginas web consultadas

<http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/Programaseducativosespeciales/presentacionpac.pdf>

http://www.utu.edu.uy/Novedades/CETP%20UTU/2008/Febrero/FPB_2007_08_UnidadAlfabet/Presentacion_FPB_2007_v0.pdf

<http://www.anep.edu.uy/infoeducar/infoeducar071106/infoeduca071102.html>

http://huitoto.udea.edu.co/educacion/lectura_escritura/estrategias.html

<https://www.youtube.com/watch?v=a-IGiaYifVw>

Videos online consultados

Peri, A (30 setiembre 2014) Suéltame pasado -- Cuando la historia explica la estadística TEDxMontevideoED [Archivo de video] recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=a-IGiaYifVw>

Anexos

Guión de entrevista

•Educación

- ¿Qué piensa acerca de la educación?
- ¿Qué piensa que la educación debe lograr con los alumnos?
- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que usted ve en la educación desde la tarea que realiza?
- ¿La educación cómo debe enfocarse para que sea efectiva?
- ¿Cuáles deberían ser los logros del sistema educativo?

•El Rol

- ¿Cuáles son las tareas que desarrolla en la institución?
- ¿Cómo definiría su rol dentro del sistema educativo?
- ¿Qué roles ha desempeñado?
- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de su rol?
- ¿Cuáles son los inconvenientes o dificultades que usted suele tener en el desarrollo de su tarea?
- ¿Se siente valorado/a por los demás actores docentes, no docentes y autoridades por el rol que desempeña?
- ¿Qué importancia tiene para usted la tarea que realiza?

•Estrategias de inclusión

- ¿Por qué piensa que los estudiantes faltan o dejan de asistir?
- ¿Por qué piensa que los estudiantes repiten?
- ¿Esto se debe a falta de interés o a dificultades de algún tipo?
- ¿Qué acciones realiza usted tendientes a que los estudiantes asistan y permanezcan en el liceo?
- ¿Qué es para usted la inclusión educativa?
- ¿Qué estrategias de inclusión conoce? ¿Qué tipos de estrategias conoce?
- ¿Qué objetivo tienen?
- ¿En qué consisten?

- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de las estrategias de inclusión educativa?
- ¿Qué opinión tiene acerca de las estrategias de inclusión en relación al rol que usted cumple dentro del sistema educativo?

•*Reflexiones, experiencias y valoraciones*

A continuación le voy a pedir algunas reflexiones, experiencias y valoraciones acerca de:

- la educación en general
- la educación secundaria
- la educación en el contexto donde trabaja
- las estrategias de inclusión

Guión de entrevista colectiva

1. Sistema educativo:

¿Cuál o cuáles son los objetivos del sistema educativo?

2. Rol docente

¿Cuál o cuáles son los roles de un docente?

¿Cuál o cuáles deberían ser los roles de un docente?

3. Estrategias de Inclusión

¿Qué importancia tiene, desde la perspectiva docente, la inclusión educativa?

¿Qué es la inclusión educativa?

¿Qué son para ustedes las estrategias de inclusión educativa?

¿Qué estrategias de inclusión conocen? ¿Qué tipos de estrategias conocen?

¿Qué objetivo persiguen? ¿Cómo las caracterizarían? ¿Cuál es su efectividad? ¿Qué opinión tienen acerca de las estrategias de inclusión en relación al rol docente.