



**Publicaciones
académicas y
científicas**

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA | **UPC**

Autora: Abascal, Miriam Susana

Tesis de maestría

Las prácticas inclusivas en las escuelas primarias de Córdoba. Las condiciones pedagógicas y el acompañamiento a las trayectorias escolares reales de alumnos en situación de vulnerabilidad social

Trabajo final presentado para la obtención del grado de Magíster en Investigación Educativa.
Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba

Año: 2016

Director: Bologna, Eduardo León

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA



REPOSITORIO.UPC
Repositorio Digital Institucional

Documento disponible para su consulta y descarga en el [Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba](#)



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional](#).

LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN ESCUELAS PRIMARIAS DE CÓRDOBA
Las condiciones pedagógicas y el acompañamiento a las trayectorias escolares reales de
alumnos en situación de vulnerabilidad social



Universidad Católica de Córdoba
Facultad de Educación
Maestría en Investigación Educativa

Tesis

LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE CÓRDOBA
Las condiciones pedagógicas y el acompañamiento a las trayectorias escolares reales de
alumnos en situación de vulnerabilidad social

Autora

Lic. Miriam ABASCAL

Director

Dr. Eduardo BOLOGNA

Córdoba, Argentina

2016

En el transcurso de la elaboración de esta tesis son muchas las personas e instituciones que han brindado su colaboración y que amerita destacar en mis agradecimientos:

A la directora de la Maestría en Investigación Educativa, Dra. Susana Carena, quien me incentivó para que curse esta carrera y guió mis primeros pasos en la investigación, cuando era reciente egresada de la licenciatura en Ciencias de la Educación de esta casa de estudios.

Al director de tesis, Dr. Eduardo Bologna, por su acompañamiento y la oportunidad ofrecida para realizar este estudio en el marco del programa de investigación *Inclusión Educativa: la mirada desde las aulas*, perteneciente a la Facultad de Educación de la UCC.

Al *Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educativo* del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, por la beca otorgada para la instancia de cursado de esta Maestría.

A la comunidad educativa de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, que me ha permitido crecer como estudiante y como docente. En especial, a los docentes de esta carrera, a la Dra. Catalina Wainerman y a la Dra. María Francis Álvarez quienes evaluaron el proyecto inicial de la tesis y a mis entrañables compañeros de cursada.

A las autoridades educativas del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba por brindar información y facilitar el trámite de ingreso a las escuelas, especialmente a la Dirección General de Nivel Primario y a la Subinspección de la Región Escolar Primera de la ciudad de Córdoba.

A los directivos de las 11 escuelas primarias que participaron de la primera etapa exploratoria de este trabajo. Y a las directoras, los docentes y los alumnos de las 2 escuelas del estudio de casos, por la disposición y el clima de confianza en los encuentros de la segunda etapa del trabajo de campo.

A tres egresadas de Psicopedagogía quienes, como parte de su trabajo final de licenciatura, colaboraron en la primera etapa del trabajo de campo.

A mis afectos, a esas personas incondicionales que son el sostén de mi vida: mi madre, mis hermanos, mi esposo, mis hijos y mis amigos. Gracias por estar siempre.

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	10
Capítulo I. EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL PROBLEMA DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES	17
1.1. El panorama conceptual de la educación inclusiva	18
1.1.1. Su acepción como posicionamiento teórico-epistemológico.....	18
1.1.2. Sus fundamentos orientadores en las acciones políticas y escolares.....	24
1.1.2.1. Las acciones de las políticas educativas para la educación inclusiva.....	27
1.1.2.2. Las prácticas escolares inclusivas en contextos de desigualdad social. Aportes de los estudios antecedentes.....	32
1.2. El contexto del problema y sus dimensiones.....	38
Capítulo II. ASPECTOS METODOLÓGICOS	44
2.1. El estudio de aspectos micro de la realidad escolar.....	45
2.2. Las decisiones de muestreo.....	47
a. Criterios de elección de escuelas para la primera etapa.....	47
b. Criterios de elección de escuelas para la segunda etapa.....	49
2.3. Las estrategias de producción de datos cualitativos y cuantitativos.....	51
2.3.1. Primera fase exploratoria: entrevistas semiestructuradas a directivos	51
2.3.2. Segunda fase descriptiva: Estudio de casos de escuelas.....	52
a. Entrevistas grupales a los docentes de cada escuela	53
b. Entrevista a la docente del Programa de Fortalecimiento Pedagógico de cada escuela.....	54
c. Análisis estadístico de documentos institucionales	54
d. Observaciones de reuniones institucionales y observaciones de clases	55
2.4. Las estrategias de análisis de datos cualitativos y cuantitativos.....	56
2.4.1. Los datos cualitativos y el uso del Programa Atlas.ti.....	56
2.4.2. Los datos cuantitativos y el uso del Programa SPSS.....	62

2.5. La validación del conocimiento y su alcance	63
Capítulo III. ESTADO ACTUAL DE LAS CONDICIONES PEDAGÓGICAS DE LAS ESCUELAS EN CONTEXTOS DE DESIGUALDAD SOCIAL	65
3.1. La desigualdad social en la escolaridad primaria: rol del estado y percepciones de los actores escolares.....	66
3.1.1. Los programas de políticas públicas en las escuelas de gestión estatal y sector provincial. La situación en la ciudad de Córdoba.....	68
3.1.1.1. Los aportes del Programa de Fortalecimiento Pedagógico en lengua, matemática y ciencias según los directivos de las escuelas	75
3.1.2. Las condiciones del equipo directivo y de los docentes	83
3.2. La formación docente continua y las estrategias institucionales de trabajo pedagógico	89
3.3. Los vínculos de la escuela y las familias	93
3.4. Los límites de las acciones de las escuelas.....	94
3.5. Los alcances y desafíos pendientes en la construcción de las condiciones pedagógicas en las escuelas para una educación inclusiva.....	97
Capítulo IV. LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS DIRIGIDAS A LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES REALES DE LOS ALUMNOS	100
4.1. Las trayectorias escolares de los alumnos y la vulnerabilidad social.....	102
4.1.1. Matrícula por caso de estudio.....	102
4.1.2. Las trayectorias discontinuas en los alumnos.....	104
4.1.2.1. Situación de la inasistencia alta de los alumnos en casos de escuelas 1 y 2	106
4.2. Las estrategias pedagógicas: los supuestos y las prácticas.....	112
4.2.1. Las prácticas de enseñanza en el caso escuela 1	116
a. Observación de clase en 3° grado	117
b. Observación de clase en 5° grado.....	121
4.2.2. Las prácticas de enseñanza en el caso escuela 2	125
a. Observación de clase en 3° grado	126

b. Observación de clase en 5° grado.....	129
4.3. Los alcances y desafíos pendientes en el acompañamiento a las trayectorias reales de los alumnos.....	132
CONCLUSIONES	136
BIBLIOGRAFÍA	144
ANEXOS	155
ANEXO I. DISTRIBUCIÓN DE LAS ESCUELAS DE LA MUESTRA EN LA CIUDAD DE CÓRDOBA.....	156
ANEXO II. GUÍAS DE LAS ENTREVISTAS.....	157
ANEXO III. PROCESAMIENTO DE DATOS CUANTITATIVOS.....	163
ANEXO IV. PROCESAMIENTO DE DATOS CUALITATIVOS	182

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Total población de la provincia de Córdoba y de la ciudad Capital con edades entre 6 y 11 años_ Años 2008 a 2015 por edades simples	39
Tabla 2. Matrícula de alumnos por año de relevamiento. Educación primaria. Total país y provincia de Córdoba. Años 2010 - 2014.....	41
Tabla 3. Documentos Primarios de la Unidad Hermenéutica y cantidad de citas.....	59
Tabla 4. Códigos y cantidad de citas asociadas.....	59
Tabla 5. Distribución de tipos de PPP por total de escuelas provinciales de cada escuela	69
Tabla 6. Cantidad de PPP por escuelas de cada zona.....	74
Tabla 7. Comparación de la variación de matrícula en caso 1 y 2	103
Tabla 8. Inasistencia Alta (INA) en escuela caso 1. Años 2008 a 2012.....	107
Tabla 9. Inasistencia Alta (INA) en escuela caso 2. Años 2008 a 2012.....	108
Tabla 10. Comparación Inasistencia Alta (INA) por ciclos escuela caso 1	109
Tabla 11. Comparación Inasistencia Alta (INA) por ciclos escuela caso 2	109
Tabla 12. Comparación Inasistencia Alta (INA) por grados escuela caso 1	110
Tabla 13. Comparación Inasistencia Alta (INA) por grados escuela caso 2	111

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Condiciones del equipo directivo y de los docentes en relación al tamaño de matrícula de alumnos.....	84
---	----

ÍNDICE DE SIGLAS

AAASN: Área de Apoyo y Acompañamiento Socioeducativo a la Niñez

AICD: Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo

AUH: Asignación Universal por Hijo

C.A.I.: Centro de Actividades Infantiles

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CEPyD: Centro de Estudios de Población y Desarrollo

CIE: Conferencia Internacional de Educación

DGPIE: Dirección General de Planeamiento e Información Educativa

DiNIECE: Dirección Nacional de Educación y Calidad Educativa

EPAE: Equipos Profesionales de Apoyo Escolar

GPC: Gobierno de la Provincia de Córdoba

IBA: Inasistencia baja

IPE: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de UNESCO

IMA: Inasistencia muy alta

INA: Inasistencia alta

MEPC: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

OEA: Organización de Estados Americanos

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos

ONU: Organización de las Naciones Unidas

PFP: Programa de Fortalecimiento Pedagógico en lengua, matemática y ciencias

PIIE: Programa Integral por la Igualdad Educativa

PPP: Programas Políticas Públicas

SE: Secretaría de Educación

SITEAL: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina

SPICE: Subsecretaría de Promoción y Calidad Educativa

SPSS: *Statistical Product and Service Solutions/Statistical Package for the Social Sciences*

TIC: Tecnologías de la información y la comunicación

UEPC: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba

UNESCO: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia

INTRODUCCIÓN

En la actual consolidación democrática de América Latina y ante las históricas situaciones de desigualdad y exclusión social, la inclusión es considerada uno de los principios ineludibles para la construcción de ciudadanía con igualdad de derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de las personas y los grupos.

En el campo educativo, el concepto de inclusión tiene sus antecedentes en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) y en la Declaración Mundial sobre la Educación para todos (UNESCO, 1990), promulgaciones que sientan las bases para concebir a la educación como un derecho fundamental de las personas. Además en la última década, ha ido ocupando progresivamente el centro de las agendas de las políticas públicas, como un desafío a alcanzar, consensuado y explicitado en las declaraciones y convenciones de los organismos internacionales, siendo la UNESCO (2005) quien inicia la difusión y expansión de la educación inclusiva.

Estos acuerdos explícitos sobre la educación inclusiva se enuncian en la Conferencia Internacional de Educación (UNESCO, 2008), en la región iberoamericana en las Metas Educativas 2021 (OEI, 2008) y además, en la promulgación de las normativas legales de cada país. Así, Argentina adhiere desde la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) y en la provincia que nos ocupa en este estudio, desde la Ley Provincial de Educación de Córdoba N° 9870 (2010).

Respecto a la aplicación del principio de la educación inclusiva en los sistemas educativos de Latinoamérica, las evaluaciones de los organismos regionales indican que los mayores alcances de la universalidad en el acceso se encuentra en la cobertura del nivel educativo primario (SITEAL, 2015) y por lo tanto, dirigen sus esfuerzos investigativos a los niveles que aún presentan problemas estructurales a superar, tanto en el acceso (en el nivel inicial) como en la permanencia (en el nivel secundario). No obstante, en esta investigación se propone profundizar en la indagación del nivel primario, convencidos que, al contar con ese logro de base, se puede avanzar en el estudio de otros aspectos que son considerados como el núcleo duro de las reformas educativas.

Nos referimos a la problemática que López (2006) identifica como “la situación cada vez más frecuente de niños que permanecen en la escuela sin aprender nada” (p. 48) y a la contradicción que señala Tenti Fanfani (2007) respecto a que “la inclusión escolar en muchos casos está ocultando la exclusión del conocimiento” (p.21). La investigación de estas cuestiones

requiere abordar el problema desde una escala micro, indagando los aspectos objetivos y subjetivos de la realidad escolar. Por esta razón, como recorte temático se plantea el estudio de las prácticas escolares inclusivas del nivel primario, desde las dimensiones referidas a la construcción de las condiciones pedagógicas en las escuelas y al acompañamiento a las trayectorias reales de los alumnos en situación de vulnerabilidad social.

Respecto a los antecedentes sobre el tema, se seleccionan estudios latinoamericanos que han sido auspiciados por organismos internacionales y regionales de la educación. Nos referimos a los aportes de Neirotti (2008) para IPE-UNESCO, que aborda un modelo teórico-empírico que sirve de referencia para el estudio de las experiencias de cambio escolar. A las contribuciones de Terigi (2009a) y Serulnikov (2008) para OEA-AICD; que permiten construir nuestras dimensiones del problema y la perspectiva teórica sobre las prácticas escolares inclusivas. Además, en referencia a las trayectorias escolares, se selecciona a nivel nacional los estudios a escala macro de DiNIECE-UNICEF (2004) y a nivel provincial, los estudios de Álvarez (2004 y 2013), que permiten conocer el panorama del nivel educativo primario en Córdoba.

En el contexto conceptual se adopta la acepción de la educación inclusiva en tanto paradigma y principio orientador de las acciones de las políticas públicas y de las escuelas. Así, si hablamos de la educación inclusiva como valor o enfoque filosófico se hace referencia a una traducción de estos criterios en forma de creencias, de actitudes, de posición teórica que movilizan y dotan de sentido a las acciones que los distintos actores del campo educativo emprenden (Blanco, 2008; Calvo, 2013; Echeita, 2013; Nicastro y Korinfeld, 2013; Skliar, 2008). En tanto que si se caracteriza a la educación inclusiva como principio enunciador del derecho educativo, se hallan declaraciones teóricas, marcos legales e intencionalidades de alcanzar determinadas metas y fines en este terreno, inspiradas en los valores antes enunciados que, a su vez, plantean distintas responsabilidades tanto a los actores de las acciones políticas como de las escuelas (Baquero, 2005; Kaplan, 2008; López, 2006; Neirotti, 2008; Tenti Fanfani, 2007; Terigi, 2009a).

Entonces, teniendo en cuenta que la educación inclusiva es concebida como un enfoque teórico que se concreta en prácticas escolares y como un principio estratégico para alcanzar el derecho a una educación de calidad para todos, surge el primer interrogante de este estudio ¿en qué condiciones pedagógicas se encuentran las escuelas para desarrollar prácticas inclusivas? Y

dentro de esta cuestión se focaliza en ¿qué supuestos construyen los directivos y docentes sobre estas prácticas? y ¿qué cuestiones aparecen aún como aspectos críticos para alcanzar las metas propuestas por el sistema educativo?

Desde el posicionamiento adoptado, las acciones escolares denominadas prácticas inclusivas son aquellas que persiguen un propósito pedagógico transformador de la propia escuela, con miras a generar los mejores dispositivos y estrategias para acompañar las trayectorias escolares reales de los niños y niñas, con el fin de que todos alcancen el derecho a la alfabetización y a los aprendizajes del currículum. Entendiendo que la escuela es responsable de este tránsito de los alumnos y de la calidad de sus aprendizajes. Y además, que la premisa de atención a la diversidad requiere la revisión de la homogeneización de la enseñanza y de las concepciones de aprendizajes monocrónicos (Terigi, 2009a, 2009b y 2010), sobre las que se construyen las trayectorias teóricas, la gradualidad del sistema escolar y el propio saber didáctico de los docentes.

Las condiciones pedagógicas de una escuela (Tenti Fanfani, 2007; Terigi, 2009a) se constituyen, en parte, por el conjunto de recursos humanos, materiales y simbólicos con los que cuenta la escuela, y también por la dinámica de sus acciones, que a su vez está atravesada por los sentidos de especificidad educativa construidos por los actores de la institución escolar en forma colectiva. Es decir, las acciones se sustentan en las concepciones pedagógicas que las instituciones van desarrollando en un proceso permanente de reflexión, de construcción conceptual y que implica tensiones, marchas y contramarchas, juego de negociaciones, luchas y posiciones en el interior de la escuela y hacia afuera, con el sistema educativo y la comunidad (Maddonni y Sipes, 2010; Serulnikov, 2008).

Por lo tanto, las condiciones pedagógicas se generan a partir de la articulación entre las políticas gubernamentales y la dinámica institucional de las escuelas (Tenti Fanfani, 2007; Terigi, 2009a). El estado tiene la responsabilidad de aportar y sostener los recursos humanos, los materiales (provisión de infraestructura y de material didáctico) y los recursos simbólicos (formación continua de los docentes en servicio y de los directivos, apoyo y acompañamiento pedagógico-didáctico); dando prioridad a las instituciones que atienden población cuyas condiciones de vida los ponga en situación de riesgo de encontrar vulnerados sus derechos a la educación. Y puesto el foco en las propias prácticas inclusivas de las escuelas, un segundo interrogante central, que compone nuestro problema de investigación, indaga ¿cómo las prácticas

escolares inclusivas se vinculan con el acompañamiento de las trayectorias escolares reales de los niños y niñas en contextos de vulnerabilidad social?

En base a los aportes teóricos enunciados, este estudio se propone como objetivo general describir las prácticas escolares inclusivas en relación a las condiciones pedagógicas de las escuelas de gestión estatal provincial y a su vinculación con el acompañamiento de las trayectorias escolares de los alumnos de nivel primario en situación de vulnerabilidad social. Y para su desarrollo, se plantean los siguientes objetivos específicos que abordan las dimensiones del problema y sus componentes:

1. Identificar el estado de las condiciones pedagógicas en las escuelas primarias provinciales de las distintas zonas de la ciudad de Córdoba y sus componentes:
 - 1.1. Las condiciones de los recursos humanos provistos por el estado a las escuelas.
 - 1.2. La articulación entre estado y escuelas para el sostén de prácticas inclusivas mediante los aportes de los programas de políticas públicas en general y específicamente en la aplicación del “Programa de fortalecimiento pedagógico en lengua, matemática y ciencias” dirigido al primer ciclo de escolaridad.
 - 1.3. Los significados de inclusión, las valoraciones que directivos y docentes atribuyen a las condiciones de sus escuelas y sus supuestos sobre las estrategias pedagógicas dirigidas a las trayectorias escolares de los alumnos.
 - 1.4. Las estrategias de vinculación familia-escuela.
 - 1.5. Las estrategias de formación continua y de construcción del trabajo pedagógico institucional.
2. Caracterizar las prácticas inclusivas vinculadas con el acompañamiento de las trayectorias reales de los alumnos en situación de vulnerabilidad social en 2 (dos) casos de las escuelas estudiadas, haciendo foco en:
 - 2.1. Las prácticas de enseñanza en 3° y 5°.
 - 2.2. Las acciones de las escuelas ante la alta inasistencia de los alumnos.

El desarrollo de estos objetivos se realiza mediante el estudio de casos (Neiman y Quaranta, 2006). Esta tradición de investigación admite la combinación metodológica necesaria para comprender la multidimensionalidad de los fenómenos sociales complejos (Morin, 2000; Yin, 2001). Así, resulta un diseño flexible e interactivo de dos etapas. En la primera fase

exploratoria, se efectúan entrevistas semiestructuradas dirigidas a los directivos de 11 escuelas, seleccionando en forma aleatoria una escuela de cada zona geográfica en la que se divide la ciudad de Córdoba¹. Y en la segunda fase descriptiva, se efectúa el estudio de casos de 2 (dos) escuelas, seleccionadas con criterios teóricos contruidos en base al análisis preliminar de las categorías resultantes de la primera fase. En el estudio de casos se aplican múltiples estrategias de producción de datos que permiten triangular distintos estamentos en cada escuela, y a la vez, comparar algunas categorías de análisis entre ambos casos. Éstas son: análisis estadístico de documentos institucionales, entrevistas grupales a los docentes, entrevistas a las docentes del Programa de Fortalecimiento Pedagógico (PFP), observaciones de reuniones institucionales y observaciones de grados en el 1° y 2° ciclo del nivel primario.

El trabajo se organiza en una estructura de 4 (cuatro) capítulos. En el capítulo I, se presenta el estado de conceptualización sobre la educación inclusiva y los fundamentos orientativos que se derivan para las acciones de las políticas educativas y de las escuelas en contextos de desigualdad social. Asimismo, se exponen los antecedentes de investigaciones sobre las prácticas escolares inclusivas, se elabora el contexto del problema en base a datos secundarios de distintos organismos oficiales y finalmente, se expone el problema y las dimensiones a abordar en esta investigación.

En el capítulo II, se expone y justifica la estrategia metodológica adoptada de acuerdo al posicionamiento epistemológico con el que se construye el objeto de estudio y el recorte del problema. Y en consonancia, se describen los criterios utilizados en las decisiones de muestreo, las categorías a priori y emergentes sobre las que se elaboraron las estrategias de producción de datos para cada etapa del estudio, como así también las estrategias de análisis correspondientes para el tratamiento de los datos cualitativos y cuantitativos utilizados.

En el capítulo III, se analiza la situación de las condiciones pedagógicas de las 11 escuelas seleccionadas para la primera etapa del trabajo de campo, desde las condiciones objetivas, manifiestas en las categorías analíticas apriorísticas, enunciadas en el primer objetivo específico. A la par, se entrelazan las condiciones subjetivas, es decir, las valoraciones y significados con que los directivos y docentes se apropian de estos recursos en sus escuelas y disponen de ellos de

¹ Distribución según el criterio de gestión administrativa de la Subinspección de la Región Escolar Primera de la Dirección General de Nivel Primario del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

distintas formas en sus prácticas escolares, en pos de la inclusión educativa de los alumnos en situación de vulnerabilidad social.

En el capítulo IV, se expone el estudio de casos, profundizando en algunas dimensiones del problema que emergen del análisis de la primera etapa del trabajo de campo, siendo éstas: la alta inasistencia de los alumnos en situación de vulnerabilidad social, las prácticas que las escuelas emprenden para acompañar las trayectorias escolares reales de estos alumnos y la articulación entre el 1° y 2° ciclo, respecto a la enseñanza.

En las conclusiones, se discuten los resultados alcanzados como así también las limitaciones de este estudio. Y con una intención propositiva, se plantean aportes para futuras investigaciones y posibles líneas de acción para la toma de decisiones en la gestión de las políticas educativas. Es nuestra expectativa que estas contribuciones puedan apoyar el desafío de la aplicación del enfoque de educación inclusiva en la escala micro escolar, el seguimiento de sus prácticas y la necesaria articulación con la meso y macro política del sistema educativo.

Capítulo I

**EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL PROBLEMA DE LAS
PRÁCTICAS ESCOLARES**

En este capítulo se presenta el estado de conceptualización sobre la educación inclusiva y los fundamentos orientativos que se derivan para las acciones de las políticas educativas y de las escuelas en contextos de desigualdad social. Asimismo, se exponen los antecedentes de investigaciones sobre las prácticas escolares inclusivas, se elabora el contexto del problema en base a datos secundarios de distintos organismos oficiales y finalmente, se expone el problema y las dimensiones a abordar en esta investigación.

1.1. El panorama conceptual de la educación inclusiva

1.1.1. Su acepción como posicionamiento teórico-epistemológico

En este apartado nos detendremos en el sentido de la educación inclusiva como posicionamiento teórico-epistemológico, en tanto paradigma, valor y principio estratégico del derecho a la educación. En su acepción de paradigma o enfoque, la educación inclusiva promueve un marco de aportes teóricos cuya principal premisa está fundada en la atención de la diversidad del alumnado en la escuela, planteando una concepción del sujeto que se basa en la centralidad de la alteridad y de las diferencias, en tanto éstos son valores y elementos constitutivos de la humanidad.

Skliar (2008) plantea que las nociones de diversidad, alteridad e inclusión en el campo de la educación apuestan a un cambio de sentido, aspirando a una apropiación ética de la existencia del otro, que lleve al encuentro entre nosotros y no a mirar al otro en condición de diferente, sino a concebir la diferencia entre sujetos, no en la naturaleza de los sujetos. El autor plantea que se requiere de una posición ética del docente, con la disponibilidad y la apertura a conocer al otro y desde allí habilitar el espacio de diálogo, encuentro, pregunta y conversación en el ámbito educativo.

En este sentido, Echeita (2013) propone entender a la educación inclusiva como un valor, en tanto que hace referencia a la necesidad de una igualdad de reconocimiento de todos y cada uno de los sujetos y de la valoración de su diversidad, como condición esencial para que advenga nuestra humanidad. Esta dimensión del concepto alude entonces a la apropiación de un

posicionamiento teórico en los actores de la educación para que se convierta en una práctica en el ámbito escolar, pues es en esa interacción dialógica y comunicativa con el otro donde el valor de reconocimiento de la diversidad se hace acto.

Los pedagogos argentinos Nicastro y Korinfeld (2013), desde una perspectiva hermenéutica, proponen a la educación inclusiva como un posicionamiento teórico o filosofía, como una disposición o marco que implica un compromiso ético para pensar el accionar educativo. Sostener esta postura en las prácticas escolares implica, en una trama sistémica e institucional, una conjunción de saber hacer en el conflicto, asumir la convicción de la potencia de lo heterogéneo, e incluir la dimensión subjetiva de los alumnos y de los propios docentes.

Ahora bien, detrás de toda propuesta de un cambio de visión de la realidad educativa, hay un contexto social cuyas condiciones son las que abren las preguntas y las necesidades de concepciones superadoras a las existentes. Este planteo de la educación inclusiva sucede en un marco de sociedades democráticas, donde la inclusión es una condición ineludible desde donde pensar la construcción de ciudadanía con igualdad de derechos. Y a su vez, acontece en sociedades donde se habla de inclusión en educación porque aún la contracara de “la exclusión educativa y social son fenómenos crecientes tanto en los países desarrollados como en desarrollo”. (Blanco, 2008, p. 5)

El desafío de los actuales sistemas educativos de todo el mundo es alcanzar una educación de calidad para todos, dadas las dolorosas desigualdades sociales que existen en los países pobres pero de la que no quedan exentos los países más ricos. La 48° Conferencia Internacional de Educación [CIE] de la UNESCO² (2008) es pionera en poner en el centro del debate a la educación inclusiva, como la visión o perspectiva que tiene por finalidad contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles.

² Es la UNESCO, en el año 2005, como organismo internacional que inicia y difunde el concepto de educación inclusiva en su nivel más amplio aplicado a la educación en general, es decir, como respuesta a la atención de la diversidad del alumnado. En un sentido restringido, la inclusión educativa aparece primero como un concepto superador de la integración de las personas con discapacidad en el ámbito escolar común, es decir ligado al campo de la Educación Especial (son autores referentes de esta acepción original Echeita, 2013; Echeita y Ainscow, 2011). Por la potencialidad de esta acepción luego se amplía su aplicación a todas las situaciones en donde los sujetos pueden encontrar vulnerados sus derechos a una educación de calidad.

Y a su vez, enmarca la discusión en su sentido más amplio:

La problemática de la inclusión no es en lo esencial una cuestión educativa o pedagógica, sino una cuestión de respeto de los derechos humanos que afecta prioritariamente a las orientaciones de política general de un país. Por lo tanto es indisoluble de la forma de concebir el tipo de sociedad y de bienestar al que se aspira y de la manera en que se concibe el "vivir juntos". La justicia social, la inclusión social y la educación inclusiva aparecen así vinculadas indisolublemente. Aspirar a una sociedad inclusiva constituye el fundamento mismo del desarrollo social sostenible y sin duda no resulta exagerado decir que la inclusión es un buen indicador de la salud democrática de un país. (UNESCO, 2008, p. 6)

Tanto las definiciones como la finalidad enunciadas por la CIE (UNESCO, 2008) representan un avance en materia de educación inclusiva para el acuerdo de marcos políticos-jurídicos en los distintos niveles internacionales, regionales y nacionales. Y hay evidencia en la producción de numerosos documentos y en la promulgación de normativas legales que permiten hablar de un impacto positivo de esta conceptualización en el campo de las políticas educativas. E inclusive los documentos de seguimiento de las acciones macro políticas denotan voluntad política y compromiso de los países miembros de la UNESCO en la puesta en práctica de estos acuerdos.

A la vez, a este panorama teórico en su expresión macro política, se le agrega la complejidad del enunciado de las intencionalidades que, en los documentos de los organismos internacionales, se comunican de formas diversificadas y con distintas denominaciones en nombre de la educación inclusiva, la equidad y la justicia educativa; y dicha situación según Echeita (2013) más que aunar esfuerzos para el cambio pareciera que contribuyen a su dispersión conceptual. En tanto que, la pedagoga Gloria Calvo (2013), interpreta que el término de educación inclusiva resignifica el concepto clásico de equidad educativa:

Es un concepto que ha entrado con fuerza en el discurso político-pedagógico, en un contexto en que simultáneamente se profundizan los procesos de exclusión y se reconocen las dificultades institucionales y pedagógicas para lograr las metas de una educación de calidad para todos. En esta misma línea, se podría definir la educación inclusiva como el

proceso para tratar de garantizar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en la vida escolar de las instituciones educativas, con particular atención a aquellos niños y jóvenes vulnerabilizados. (p.23)

Es indiscutible que estas nociones se relacionan en sus finalidades en tanto que todas buscan intervenir en las consecuencias de la exclusión social, de la desigualdad social y de las situaciones de vulnerabilidad que, por lo general, son atribuidas a ciertas condiciones de los sujetos (género, religión, etnia, raza, discapacidad, origen socio-económico) pero que desde la perspectiva de la inclusión, acordamos en que se generan desde aquellas aptitudes de los ciudadanos que no reconocen la cualidad de diversidad intrínseca del ser humano.

El enfoque de la inclusión busca hacer rupturas con las creencias de una sociedad que discrimina y con las concepciones homogéneas del sistema educativo. En los actuales contextos de desigualdad social se hace necesario aún enfocar en la población prioritaria. Y en lo que compete al recorte de este estudio, se prioriza la situación de vulnerabilidad social que se manifiesta en mayor medida en los niños escolarizados en el sector estatal y en nuestra delimitación en el nivel primario.

Los conceptos de exclusión social, de desigualdad social y de vulnerabilidad social presentan diferencias sustanciales y a la vez, relaciones. Sin poder desarrollar aquí el debate acerca de estos conceptos, se aproxima una aclaración de algunos aspectos básicos que permiten comprender el posicionamiento asumido ante las clasificaciones teóricas antes enunciadas. Desde la sociología, la exclusión social “supone una falla dentro de la sociedad que deja afuera de sus interacciones a ciertos grupos o individuos (...) [generando] una nueva diferenciación, esta vez entre los que están adentro -los incluidos- y los que están afuera -los excluidos-” (Chiroleu, 2013, p.1).

En propias palabras de Castel (2004)

Los ‘excluidos’ están en la desembocadura de trayectorias y de trayectorias diferentes. Nadie nace excluido, se hace (...) he intentado distinguir zonas de la vida social. Hay una zona de integración, se trata en general de personas que tienen un trabajo regular y soportes de sociabilidad bastante firmes; hay una segunda zona de vulnerabilidad, por ejemplo el trabajo precario, relaciones sociales inestables, etc. y hay una tercera zona, la

zona de exclusión, en la que caen algunos de los vulnerables e incluso de los integrados. Estos son los procesos que es preciso tratar de analizar y describir para apreciar las dinámicas que atraviesan el conjunto de la sociedad y que tienen su origen en el centro y no en los márgenes de la vida social. (Castel, 2004, p.57-58)

El autor propone problematizar el binomio exclusión-inclusión, a la par que revisa las nociones de integración y de vulnerabilidad. Pues, tradicionalmente, a la exclusión se la asocia a la marginación y a la vulnerabilidad, mientras que a la inclusión –su contraparte–, como una forma de inserción y gratificación social. Sin embargo, Castel cuestiona este reduccionismo y reconoce que la dinámica social va generando exclusiones aún en personas o sectores sociales de incluidos. A su vez, propone considerar a la exclusión como parte de trayectorias, es decir como procesos y no como estados. Y con la noción de vulnerabilidad pretende “reflejar una amplia gama de situaciones intermedias que suponen exclusión en algún aspecto o esfera, e inclusión en otras”. (Chiroleu, 2013, p. 9)

Siguiendo a Terigi (2009b) acordamos en que

Esa condición es el resultado histórico y (esperamos) reversible de procesos sociales que producen como efecto la situación de vulnerabilidad: los grupos no ‘son’ vulnerables sino que están colocados en situación de vulnerabilidad por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales. (p.17)

De esta diversificación de concepciones referidas a la población objeto de estudio de esta investigación, justificamos el posicionamiento de adoptar la denominación de alumnos en situación de vulnerabilidad social, en las siguientes razones:

- Constituye una categoría analítica con sentido potencial, es decir, que los sujetos a los que se atribuye esta condición no necesariamente son todos los que se clasifican en la categoría de pobreza.
- Permite identificar el amplio abanico de variabilidad en las situaciones de riesgo a la exclusión. Así, se intenta reflejar el riesgo o la fragilidad de las situaciones de inclusión parcial en las diversas esferas de la vida política, económica, social y

cultural (Chiroleu, 2013). Cuando esta conceptualización se traslada al ámbito educativo, la exclusión educativa, es un fenómeno que tiende a normalizarse o a generalizarse de manera invisible ante los ojos y las actitudes de los sujetos, tanto al interior de los espacios escolares como fuera de ellos, de tal manera que las voces y las propuestas de algunos sectores sociales no se escuchan o no son tomadas en cuenta en el recuento de acciones o en las decisiones que se toman en un grupo determinado.

- Cuando la situación de vulnerabilidad se asocia a contextos de desigualdad social, es decir, a la existencia de condiciones dispares en el ejercicio de los derechos de los ciudadanos, es responsabilidad de los estados actuar para prevenir posibles situaciones extremas de exclusión que la población afectada puede encontrar en la actualidad o en el futuro. En este contexto se justifican las acciones inclusivas destinadas a la situación de pobreza en la infancia.

Si nos centramos en analizar el panorama en Latinoamérica, se observa que si bien la pobreza infantil viene disminuyendo aún afecta a 70,5 millones de personas menores de 18 años (CEPAL, 2013) y aunque los estados han logrado incrementar la universalidad en el acceso a la escolaridad primaria, aún la calidad de los aprendizajes es insuficiente para escapar a la reproducción de la desigualdad y alcanzar las competencias necesarias para una futura inclusión laboral y social. Por lo tanto, se hace necesario poner en el centro de la discusión las enormes expectativas sociales que representa esta acepción de la educación inclusiva como principio estratégico para hacer viable el cumplimiento del derecho a la educación para todos. No obstante, la complejidad de estos fenómenos requiere de concepciones e intervenciones intersectoriales, es decir, no sólo del campo educativo sino en interrelación con el ámbito de la salud y de lo social, entre otros.

En el recorrido teórico expuesto, podemos distinguir dos niveles de conceptualización que se articulan entre sí. En primer lugar, la educación inclusiva considerada como un enfoque o paradigma que propone el cambio de visión de las ideas de un sistema educativo y una escuela homogénea, inspirada en los valores de la modernidad, hacia entornos educativos que puedan dar respuesta a las necesidades diversas de los aprendizajes de todos los estudiantes. Así, puede afirmarse que estos postulados apuestan a la sensibilización, a la reflexión y también al compromiso moral de los sujetos para otorgar condiciones para su ejercicio práctico.

En segundo lugar, el paso dado hacia la enunciación de la educación inclusiva como un principio estratégico para que todos los niños puedan alcanzar el derecho a una educación de calidad, “obliga a las autoridades a crear las condiciones para su disfrute efectivo, removiéndolo en su caso, las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio, pues de lo contrario estaríamos ante situaciones de discriminación” (Echeita y Ainscow, 2011, p. 31). Por lo tanto, estos avances teóricos permiten vislumbrar las responsabilidades que corresponden a los actores de los diferentes niveles del sistema educativo en el terreno de las acciones inclusivas.

1.1.2. Sus fundamentos orientadores en las acciones políticas y escolares

Como consecuencia de entender a la educación inclusiva como principio estratégico para alcanzar la ansiada meta de una educación de calidad para todos en los sistemas educativos, es responsabilidad de los estados y específicamente de las políticas educativas nacionales y jurisdiccionales generar acciones que permitan a las escuelas acceder a mejores condiciones institucionales, pedagógicas y de los docentes para cumplimentar su implementación.

Así, en el nivel macro de las políticas educativas³, desde la difusión del concepto de educación inclusiva realizada por la UNESCO (2005), se generan diversas declaraciones y marcos jurídicos que adhieren a este principio como eje central de la educación como derecho. A nivel mundial destacamos la 48^o Conferencia Internacional de Educación (UNESCO, 2008), a nivel iberoamericano las Metas educativas 2021 (OEI, 2008), en Argentina la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) y en la provincia que nos ocupa la Ley Provincial de Educación de Córdoba N° 9870 (2010).

Los sociólogos y pedagogos contemporáneos argentinos (Baquero, 2005; Kaplan, 2008; López, 2006; Neirotti, 2008; Tenti Fanfani, 2007; Terigi, 2009a), consultores de organismos latinoamericanos de educación, coinciden en que el paradigma de la educación inclusiva busca cambiar las concepciones hegemónicas de las políticas y las prácticas recibidas como herencia de la escuela moderna. Específicamente, se pretende que a través de la comprensión de los sentidos

³ Para un análisis del panorama actual de las macro políticas de inclusión ver el texto de Dávila, P. y Naya L. (comp.) (2011) *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. 1^a. Ed. Buenos Aires: Granica. En este trabajo no se profundiza en estos aspectos por el recorte del objeto de estudio en escala micro.

de este enfoque se logre una ruptura con las ideas tradicionales de educabilidad y de fracaso escolar, desde donde se atribuía los desajustes de lo que la escuela espera de los alumnos exclusivamente a factores asociados a la esfera individual del alumno o a causas ambientales de su familia.

Así, se propone una nueva noción de la educabilidad pensada desde la relación entre docente y alumno, entre escuela y familia, o, en última instancia, entre el campo educativo y el social, pues

en los hechos las situaciones de desajuste se dan por una articulación de factores que provienen de una y otra parte de esta relación. Este desajuste se traduce en niños que abandonan la escuela prematuramente, o en la situación cada vez más frecuente de niños que permanecen en la escuela sin aprender nada.

Por ser expulsados o por no aprender, estos niños no acceden a esa educación básica definida como mínima e irrenunciable. La brecha se constituye entonces en el centro del análisis, y el desafío es poder plantear hipótesis o preguntas específicas en torno a cuáles son los factores que pueden estar haciendo obstáculo a esta relación, o por el contrario, cuáles son los que la promueven o facilitan. (López, 2006, p. 48)

Por lo tanto, se busca transponer los posicionamientos filosóficos y los principios teóricos antes descritos en fundamentos para las acciones de distintos niveles del sistema educativo – macro y micro- que se articulan entre sí, nos referimos a los programas de las políticas educativas y a los proyectos de las prácticas escolares. Estas prácticas se organizan desde un marco de interpretaciones y de negociación de significados entre los diversos actores educativos que intervienen. En el caso de esta investigación, las prácticas que se indagan se circunscriben a las que generan las escuelas de gestión estatal para la infancia en situación de pobreza.

Y respecto a la pobreza, desde el estudio del Barómetro de la deuda social de la infancia⁴, se estima que en Argentina

el 25,6% de los chicos/as vivían en 2012 en hogares con NBI, y esta situación habría experimentado respecto del 2010 una merma de apenas 2 p.p. Asimismo, se estima que el 37,2% pertenecía a hogares bajo la línea de pobreza y el 8,4% a hogares bajo la línea de indigencia. En estos indicadores, la merma entre 2010 y 2012 fue de 4,7 y 4,2 p.p. Esto permite inferir que hubo un efecto positivo en la pobreza por ingresos que duplicó a la observada en la pobreza de tipo estructural por NBI.

En este contexto, el 36,4% de la infancia recibe la AUH u otros planes sociales y no advierte cambio entre 2010 y 2012 en el nivel de cobertura alcanzado, lo cual también es reflejo del estancamiento en la generación de empleo genuino para los adultos. (Tuñón, 2013, p. 132)

Una aproximación al contexto de nuestro estudio con datos de la situación de la pobreza infantil plantea el siguiente panorama referido a Gran Córdoba⁵

se registran avances en la disminución de la pobreza severa en las dimensiones de la alimentación, educación, información y vivienda. No obstante, continúan siendo problemas muy relevantes por su nivel de privación en la infancia el acceso a los alimentos (26%), vivienda (22,2%), y acceso a la información (17,5%). Se destaca el 7,6% de niños/as y adolescentes que sufren carencias graves en el espacio de la vivienda. (Tuñón, Poy y Coll, 2015, p. 17)

⁴ Se toman en forma de datos contextuales las cifras del 2012, año en que se inició esta investigación. El Observatorio de la Deuda Social de Argentina de la Universidad Católica Argentina tiene cifras actualizadas al 2014. Se remite a esta fuente para ampliar estos datos y los referidos a nuevos métodos de medición de la pobreza infantil, que indaga las siguientes dimensiones del desarrollo humano propuestas por CEPAL-UNICEF: 1) alimentación, 2) saneamiento, 3) vivienda, 4) salud, 5) información, 6) estimulación temprana (0 a 4 años), y 7) educación (5 a 17 años). Tuñón, I.; Poy, S.; Coll, A. (2015) *Pobreza infantil en las ciudades de la Argentina 2010-2014: Diferentes mediciones de la pobreza infantil y una propuesta multidimensional desde un enfoque de derechos* - 1a edición especial - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa.

Disponible en <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/2015-ODSA-Infancia-Boletin-3.pdf>.

⁵ Según INDEC Gran Córdoba es el nombre del área metropolitana que rodea la ciudad de Córdoba. Se encuentra en el centro-norte de la provincia de Córdoba. Abarca la mayoría de barrios de la ciudad y varias localidades del departamento Colón.

En este escenario de la realidad social y en nombre de la educación inclusiva, tanto los gestores de políticas como los directivos y docentes a cargo de las prácticas escolares, asumen el compromiso y la responsabilidad compartida de generar acciones de intervención y de acompañamiento para que los niños no encuentren vulnerados sus derechos básicos y elementales a una educación de calidad.

1.1.2.1. Las acciones de las políticas educativas para la educación inclusiva.

A posteriori de la CIE 2008, los países miembros de la UNESCO-OIE en América Latina que suscriben a los acuerdos internacionales en materia de educación inclusiva, proponen un seguimiento de sus acciones. Así, en el Taller Regional de Santiago de Chile (2009) con la presencia de 16 países de la región, se acuerda que

la opción por un sistema educativo incluyente (...) y de un universalismo de política pública, asentado más en la diversidad que en la homogeneización cultural y social, implica necesariamente repensarlo de una manera holística, incluyendo sus formas de organización, sus rutinas de funcionamiento, la administración y la asignación de recursos y, de manera particular, dar respuestas sólidas a un desafío fundamental: la generación de currículos, escuelas y docentes inclusivos. (Amadio y Operti, 2011, p. 214)

Haciendo foco en el tema que nos ocupa en este trabajo, es conveniente distinguir las características específicas que se esperan como impacto en los niveles micro del sistema educativo. En este sentido, los autores (López, 2006; Tenti Fanfani, 2007; Terigi, 2009a) hacen referencia a un diseño flexible de los currículos, a la diversificación en la organización de escuelas inclusivas con el apoyo de Programas de Políticas Educativas (PPP) y a la formación continua de docentes inclusivos. Y a estos aspectos se los considera como la “fase dura” de las acciones en políticas sociales y educativas, pues si bien se ha transitado dos décadas de significativos avances en el proceso de universalización del acceso a los sistemas educativos en

América Latina, aún queda mucho por hacer para que este logro se vea acompañado de una igualdad en los resultados educativos de todos los niños.

Al respecto, Tenti Fanfani (2007) afirma que

hoy es difícil sostener la idea de que existe una correlación entre la escolarización y el desarrollo de conocimientos poderosos en las personas. Si esto no es así, la inclusión escolar en muchos casos está ocultando la exclusión del conocimiento (...) De este modo el círculo se cierra: la desigualdad y la exclusión social son al mismo tiempo causa y consecuencia de la exclusión cultural (p. 21).

Si se rastrea el origen de la desigualdad social en la historia reciente de nuestro continente hallamos que, en los años '80, la clave de análisis del diagnóstico de la situación social de América Latina se centraba en la pobreza y en los años '90, ese lugar es ocupado por la desigualdad:

La pobreza deja de ser un problema de coyuntura, asociada a los ciclos económicos, para constituirse en parte constitutiva del nuevo modelo de crecimiento prevaleciente en la región desde inicios de la década pasada. Por otra parte, los problemas que afrontan nuestras sociedades trascienden a la pobreza, y afectan al conjunto de la sociedad. La desigualdad no sólo genera pobreza, sino que además es el origen de la profunda crisis de cohesión social que viven nuestros países en la actualidad. (López, 2006, p. 16 y 17)

En Argentina, en algunos momentos socio-históricos de la década de los '60 y '80, el ideal de ascenso social a través de la educación fue una realidad, porque la escuela pública era valorada socialmente y en ella se integraban alumnos provenientes de diferentes estratos sociales. Pero en la actualidad, las consecuencias del fenómeno de desigualdad social se manifiestan en la educación con las siguientes formas:

- Las nuevas configuraciones sociales revelan una crisis de cohesión social donde los sectores pobres son segregados en territorios urbanos como villas y asentamientos produciéndose un aislamiento social que se refleja en la matrícula de las escuelas estatales. Mientras, la mayoría de la población urbana de clase media, media alta y alta se concentra en otras zonas barriales que cuentan con mayores servicios de

consumo y culturales, siendo a su vez, la población que elige matricular a sus hijos en las escuelas privadas. (López, 2006; Tenti Fanfani, 2007)

- Las condiciones sociales de los alumnos en situación de pobreza genera impactos en sus trayectorias escolares, encontrándose en esta población los mayores índices de abandono, repitencia y sobreedad. (Álvarez, 2004; Álvarez, 2013; DINIECE-UNICEF, 2004) A su vez, este diagnóstico es interpretado frecuentemente por los docentes como un determinante natural y único del fracaso escolar en sectores de pobreza y pocas veces se cuestiona la relación de los magros resultados educativos en estos contextos con las condiciones pedagógicas de la propia institución escolar, es decir, si las estrategias de enseñanza y evaluación son adecuadas al contexto en que se interviene. (Kaplan, 2008; Tenti Fanfani, 2007; Terigi, 2009a; Terigi, 2009b)

A modo de respuesta a esta problemática, las políticas de promoción de la igualdad educativa de la región latinoamericana asumen un carácter que intenta ser compensatorio de las desigualdades sociales y, por lo tanto, tienden a aliviar las situaciones más graves de exclusión que genera una sociedad librada a la lógica del mercado. Ante este panorama, las políticas nacionales de igualdad educativa en Argentina junto a las distintas jurisdicciones provinciales buscan generar una mejora en las condiciones institucionales de las escuelas estatales del país, fortaleciendo sus recursos materiales –provisión de textos, tics y mejoras edilicias- y simbólicos –capacitación en servicio de los docentes y directivos del sistema-, a fin de acompañar en el desafío de educar en contextos complejos de desigualdad social. (López, 2006, Tenti Fanfani, 2007; Terigi, 2009a)

Estos lineamientos políticos se explicitan en el marco normativo vigente a nivel nacional en Argentina, que destina su Título V a las Políticas de promoción de la Igualdad Educativa y el artículo 79 establece que

el Ministerio de Educación de la Nación, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación. (Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006).

En consonancia con este marco de referencia nacional, en el ámbito de la provincia de Córdoba se promulga la Ley Provincial de Educación N°9870/10, donde también se enuncian los principios de las Políticas de Igualdad Educativa, que en el terreno de las acciones dan lugar a los siguientes programas: “Más y mejor escuela”, el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), la provisión de *netbook*, el programa de “Fortalecimiento pedagógico en lengua, matemática y ciencias” (PFP), los programas de “Jornada Ampliada y Jornada Extendida” y el Centro de Actividades Infantiles (C.A.I.). Estos programas constituyen líneas de acción de las políticas públicas, algunas con fuentes de financiamiento nacional y otras provincial, que se concretan en las escuelas primarias de gestión estatal, cada una con finalidades específicas aunque convergentes en las acciones dirigidas a la mejora de las condiciones de las escuelas.

En el recorte de esta investigación, si bien se realiza una descripción general de la cobertura de estos programas⁶, luego se selecciona para el análisis más profundo sólo uno de ellos, ya que en sus intencionalidades de mejora para la escuela, aparece un importante e innovador componente para el desarrollo de las condiciones pedagógicas que se buscan indagar en nuestro estudio. Nos referimos al Programa de “Fortalecimiento pedagógico en lengua, matemática y ciencias” (PFP) de la jurisdicción de Córdoba, que tiene entre sus principales propósitos “lograr la alfabetización de niños en contextos de vulnerabilidad socio-educativa”. (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2010, p. 8)

Esta línea de acción busca aportar soluciones a algunos de los problemas educativos del nivel primario que ha evaluado el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2010) y que se explicitan en el “Plan de apoyo a la educación inicial, obligatoria y modalidades”. Entre ellos se encuentran:

- a).- Debilidad en la formación de los docentes que dificulta el desarrollo de la enseñanza en los diferentes contextos en los que se desempeñan.
- b).- Escasas acciones orientadas a favorecer la trayectoria socioeducativa de los estudiantes (repetencia y sobreedad en el primer ciclo), especialmente en los sectores que atraviesan situaciones de vulnerabilidad socioeducativa (s/p.).

⁶ Ver la descripción de estos PPP en el capítulo III, en el punto 3.1.1.

Las acciones específicas que el PFP ofrece a las escuelas están basadas en un dispositivo de acompañamiento a los docentes del primer ciclo para la mejora de la enseñanza en contextos de vulnerabilidad socioeducativa y se concretan en la figura de un docente externo capacitado en teorías de alfabetización integral que apoya la tarea de enseñanza en el aula y en la institución, lo que hace suponer un trabajo pedagógico sostenido en el tiempo. Y éste es el componente que nos interesa indagar como parte de las condiciones pedagógicas.

A continuación se transcriben parcialmente los fundamentos de este Programa que en el desarrollo del trabajo de campo será objeto de análisis:

- 1) Este Programa atiende, básicamente, a la generación de condiciones que les permitan a los niños ingresar, permanecer y concluir su trayecto educativo con éxito. Para ello, deben fortalecerse propuestas educativas que aseguren mejores experiencias de aprendizaje.
Fortalecer la escuela es, simultáneamente, acompañarla y confiar. Acompañarla actuando sobre las condiciones en las que se desarrollan las prácticas pedagógicas y contribuyendo a recuperar la centralidad de la tarea de enseñar. Confiar en la capacidad de los equipos docentes y, sobre todo, en las potencialidades de los niños (p. 3)
- 2) Es desde estos principios que presentamos este documento, cuya única pretensión es la de constituirse en una instancia para pensar juntos la escuela y las infancias que la habitan; la escuela y la alfabetización integral en Lengua, Ciencias y Matemática; la escuela y la inclusión (p. 4).
- 3) El proyecto alfabetizador ha de responder a una clara intencionalidad política y pedagógica, lo que contribuye a garantizar la distribución del conocimiento y superar las desigualdades con que parten los niños y niñas de sectores de alta vulnerabilidad socioeducativa. (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2010, p. 6)

En el capítulo III punto 3.1.1. se analiza la importancia de este programa de las políticas de igualdad educativa junto a otros, su contribución a la construcción de las condiciones pedagógicas en las escuelas de gestión estatal; quienes deben asumir el desafío de aplicar el principio de educación inclusiva para que ningún niño encuentre vulnerado su derecho a la alfabetización.

1.1.2.2. Las prácticas escolares inclusivas en contextos de desigualdad social. Aportes de los estudios antecedentes

En la producción de conocimiento sobre la educación inclusiva en América Latina, con lo expuesto en este capítulo, se puede dar cuenta que existe cuantiosa producción de publicaciones en forma de ensayos teóricos -referidos a su acepción epistemológica-, como así también es abundante la difusión de documentos de organismos oficiales con orientaciones para la acción de las políticas educativas y además, existen numerosos artículos que analizan el alcance de estas acciones macro políticas. No obstante, en el objeto que nos ocupa, son escasos los antecedentes de investigaciones referidas a las prácticas escolares inclusivas. En este apartado se seleccionan los estudios empíricos que constituyen nuestro estado del arte y que contribuyen a la delimitación de las dimensiones del problema a estudiar.

Un antecedente reconocido en la región es de IPE-UNESCO, si bien en ese estudio Neirotti (2008) aborda la aplicación de otro principio educativo, el de la equidad, éste se relaciona con la inclusión y además, el modelo teórico-empírico que propone a escala micro nos sirve de referencia para el estudio de las experiencias de innovación escolar. Esta investigación evaluativa se plantea indagar cómo las instituciones escolares son posibilitadoras u obstaculizadoras del acceso al conocimiento de los alumnos en situación de vulnerabilidad social. Las dimensiones que se abordan son a nivel organizacional e infraestructura, a nivel de gestión, a nivel pedagógico, en la articulación del estado y las escuelas y en las estrategias interinstitucionales (Neirotti, 2008)⁷.

Además, este autor justifica y reconoce el área de vacancia y la necesidad de indagación en la escala micro del sistema educativo “América Latina necesita generar un soporte de conocimiento empírico sobre estrategias de cambio educativo en contextos de desigualdad y pobreza del que actualmente no dispone”. (Neirotti, 2008, p.16)

⁷ Esta investigación evaluativa “De la experiencia escolar a las políticas públicas: proyectos locales de equidad educativa en cuatro países de América” de IPE-UNESCO, constituye un estudio de experiencias de innovación escolar fundamentado en Programas de la Iniciativa de Equidad en el Acceso al Conocimiento que, promovido por la Fundación Ford a partir de 2002, implicó la puesta en marcha de siete proyectos de intervención en Colombia, Perú, Chile y Argentina.

Otro destacado antecedente en la subregión Mercosur⁸ promovido por OEA, es el Proyecto Hemisférico de “Elaboración de Políticas y Estrategias para la prevención del Fracaso Escolar”. Este estudio aborda el principio de educación inclusiva centrándose en el análisis de las prácticas escolares, es decir, en las estrategias y los procesos educativos con sentido inclusivo para todos, garantizando no solo accesibilidad, sino también aprendizajes para la progresiva adquisición de competencias básicas de vida y ciudadanas en el nivel primario. De las variadas producciones que se elaboran en este proyecto, se seleccionan por su especificidad los aportes teóricos pedagógicos de Terigi (2009a) y la sistematización de experiencias inclusivas en escuelas de Brasil, Uruguay y Argentina de Serulnikov (2008).

Estas autoras resaltan que si bien la conciencia social y el cambio de la función educadora en la escuela constituye un desafío a largo plazo e implica la presencia de políticas públicas sostenidas en el tiempo, resulta importante indagar sobre la mirada institucional respecto a la construcción de sus propias condiciones pedagógicas para la educación inclusiva (Terigi, 2009a). Pues en el análisis reflexivo de los procesos de marcha y contramarcha de los propios proyectos escolares se pueden detectar necesidades, creencias, concepciones y prácticas; cuya problematización permita a las instituciones la autoevaluación del estado de la construcción de estas condiciones.

En el mismo sentido, Serulnikov (2008) señala que la auto reflexión “hacia adentro” en la institución es una estrategia que involucra una revisión de las propias condiciones que dispone la escuela en materia de gestión, organización de su tiempo y espacio, contenido del currículo, innovaciones en la enseñanza, formación y cultura de participación colectiva de sus actores docentes. Y el análisis de la disposición “hacia afuera” de la escuela, implica poner en foco la propia historia institucional en sus relaciones con el sistema educativo y el aprovechamiento de los recursos que se le ofrecen, con la comunidad barrial, las familias, otras escuelas y organizaciones intermedias. Esta clasificación demuestra una clara relación con las dimensiones de análisis propuestas en el estudio de Neirotti (2008), aunque con diferentes formas de especificación.

⁸ Proyecto desarrollado por la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD) 2006-2009. La República Argentina ha coordinado la subregión Mercosur y el Proyecto también se ha desarrollado en otras subregiones: Andina, Centroamérica, Caribe y Norteamérica.

A la luz de estos relevantes antecedentes de la región latinoamericana, podemos considerar que el estudio que proponemos de las prácticas escolares inclusivas constituye una investigación a escala micro, en las propias instituciones, que a su vez está asociada a los estudios de experiencias de innovación escolar, ya que suponen que las escuelas mismas son objeto de transformación desde un enfoque de inclusión. Es la propia institución que en una actitud de apertura hacia su entorno se cuestiona, aprende y busca generar las mejores condiciones para tornarlas más sensibles y disponibles a las necesidades específicas de la población de alumnos, en nuestro caso en situación de desigualdad y de vulnerabilidad social.

Nos interesa circunscribir nuestro estudio en las condiciones pedagógicas de la escuela, por lo tanto, es importante conocer cómo se constituyen. Los autores de referencia afirman que estas condiciones se conforman, en parte, por el conjunto de recursos humanos, materiales y simbólicos con los que cuenta la escuela, pero también por la dinámica de sus acciones, que a su vez está atravesada por los sentidos de especificidad educativa construidos por los actores de la institución escolar en forma colectiva (Tenti Fanfani, 2007; Terigi, 2009a). Es decir, las acciones se sustentan en las concepciones pedagógicas que las instituciones van desarrollando en un proceso permanente de reflexión, de construcción conceptual colectiva y que implica tensiones, marchas y contramarchas, juego de negociaciones, luchas y posiciones en el propio interior de la escuela y hacia afuera, con el sistema educativo y la comunidad. (Maddonna y Sipes, 2010; Serulnikov, 2008)

Por lo tanto, las condiciones pedagógicas se generan a partir de la articulación entre las políticas gubernamentales y la dinámica institucional de las escuelas (Tenti Fanfani, 2007; Terigi, 2009a). El estado tiene la responsabilidad de aportar y sostener los recursos humanos, los materiales (provisión de infraestructura, material didáctico como textos, tics) y los simbólicos (formación continua de los docentes en servicio y de los directivos, apoyo y acompañamiento pedagógico-didáctico); dando prioridad a las instituciones que atienden población cuyas condiciones de vida los ponga en situación de riesgo de encontrar vulnerados sus derechos a la educación.

El paradigma de la educación inclusiva, tal como se viene sosteniendo, parte de un reconocimiento y atención de la diversidad de necesidades en los aprendizajes de los niños en la escuela. La asunción de esta premisa requiere de una revisión de las concepciones tradicionales sobre el fracaso escolar que se centraba en una causalidad atribuida sólo a la dimensión

individual del niño y de su contexto familiar. Desde esa perspectiva, la explicación de la diferencia se funda en la matriz evolucionista de curso único que deviene de los supuestos de la modernidad y se la entendía como retardo, detención o desvío del itinerario único de desarrollo deseable en los sujetos (Baquero, 2005). En contrapartida, se propone un giro hacia modelos de análisis más multidimensionales y complejos, en donde se pone en el centro el carácter histórico, situacional y político de las prácticas escolares, pues es en las situaciones de interacción donde se producen los aprendizajes de los sujetos.

Como consecuencia de este posicionamiento teórico se pasa entonces a considerar las situaciones de riesgo educativo como problemas de responsabilidad institucional. (Baquero, 2005; Kaplan, 2008; Tenti Fanfani, 2007) En palabras de Terigi (2009a),

la escolarización afecta de maneras sustantivas la experiencia de sí que tienen los niños, niñas y adolescentes, porque produce en la historia individual un cierto puente con sectores de la cultura, porque sus sanciones de éxito y fracaso inciden en la trayectoria subjetiva, y porque formatea o encauza de manera particular el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. (p. 4)

Adherimos entonces al planteo teórico de poner en el centro de la indagación a las condiciones pedagógicas de las escuelas, por lo que constituye una de las dimensiones centrales del problema de investigación. En el caso de nuestro recorte, interesa poner en relación la construcción de estas condiciones pedagógicas de las escuelas con las prácticas inclusivas, cuya finalidad principal en el nivel primario es la alfabetización de todos los niños y niñas y lograr los aprendizajes que establece el currículum. Y además, siguiendo el planteo de la autora, el cambio de conceptualización que plantea la inclusión educativa también conduce a una revisión del problema de las trayectorias escolares.

Como bien sostiene la autora de referencia:

Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema

por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de atención. (Terigi, 2009a, p.12)

La autora utiliza esta noción de trayectorias teóricas para contraponerla a la de trayectorias reales. En las trayectorias reales los recorridos del aprendizaje de los sujetos pueden presentar ritmos variados y por ende, no ajustarse al formato estándar que plantea la organización del sistema escolar. En ese sentido, se las denomina trayectorias no encauzadas, es decir, que no siguen el cauce programado en forma teórica por el sistema. Ahora bien, retomando la premisa de la diversidad, lo que se busca acentuar es el desajuste de la situación de enseñanza, dado que el saber didáctico que se dispone sobre la enseñanza, está estructurado sobre la idea de un aprendizaje monocrónico (Terigi, 2010), es decir, aquel que sigue un mismo ritmo para todos.

Otros estudios de Terigi (2008 y 2010) señalan la vacancia o el conocimiento disperso del saber pedagógico-didáctico respecto a la enseñanza diversificada en el aula inclusiva. A la par que, a la luz de resultados de investigaciones, propone el análisis de analogías como son “las condiciones organizacionales del plurigrado [que] permiten estudiar un fenómeno de interés para todas las situaciones didácticas, se desarrollen o no en grupos multigrado: la circulación compartida de diferentes acercamientos de los niños y niñas al saber”. (Santos, 2006^a citado en Terigi, 2008, p. 3)

En referencia a estudios empíricos que abordan las trayectorias escolares, desde hace más de diez años ya existen antecedentes de la asociación entre organismos internacionales y nacionales, como el caso de DINIECE-UNICEF en el 2004, que propician el monitoreo de las trayectorias escolares de los niños en situación de vulnerabilidad social. Este estudio se realizó en las provincias de mayor manifestación de los índices de pobreza, que en ese entonces eran Chaco, Corrientes, Jujuy, Misiones y Tucumán. Ese trabajo “procura poner en consideración las tensiones entre las condiciones en que llegan los niños y jóvenes a las escuelas de educación básica, las formas en que las escuelas los reciben, los resultados educativos y las capacidades y limitaciones de las políticas educativas para enfrentar estas tensiones”. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004, p. 6).

También en la provincia de Córdoba, mediante el análisis de indicadores del sistema educativo (Álvarez, 2013)⁹, se monitorea el alcance del cumplimiento del derecho a la educación en el nivel inicial y primario de la provincia y se desagrega la situación en Capital e interior. De este antecedente destacamos la comprobación en la jurisdicción geográfica concreta donde se sitúa nuestro estudio, de qué indicadores específicos de la desigualdad social aparecen como barreras al pleno alcance del derecho a la educación primaria en niños y niñas de Córdoba. Al respecto, la evidencia recogida permite establecer que

en los hogares que contienen niños que no concurren a establecimientos es más frecuente encontrar situaciones de hacinamiento, hogares en los que la cantidad de niños menores de 10 años es más numerosa, como así también en aquellos que reciben subsidio o ayuda social. También hay diferencias estadísticamente significativas según el nivel educativo del jefe de hogar y de su cónyuge: es mayor el porcentaje de hogares con niños que asisten a la escuela cuyo jefe de hogar cuenta con nivel Universitario (lo mismo ocurre para el cónyuge del jefe). (Álvarez, 2013, p. 91)

Estos antecedentes de estudios cuantitativos que abordan las trayectorias escolares, el monitoreo de los indicadores del sistema educativo, como así también los programas que las políticas públicas proponen y financian para que se apliquen en las escuelas, se consideran importantes aportes para la toma de decisiones en un nivel meso del sistema educativo, es decir, para las acciones de los gestores de las políticas educativas. Y por supuesto, la información cuantitativa que cada escuela recoge, por solicitud de los propios órganos de supervisión del sistema educativo, también es un insumo importante para el diagnóstico institucional respecto al alcance de estas acciones de escala micro, a nivel de las escuelas.

No obstante, tal como se viene sosteniendo en nuestro marco conceptual de educación inclusiva, la evaluación de los indicadores tradicionales es parte de un complejo conjunto de dimensiones de análisis más amplias. En esa trama permiten monitorear algunas dimensiones estructurales y objetivas de la realidad escolar pero que necesariamente deben acompañarse

⁹ Para un panorama de la escala macro del sistema educativo en Córdoba se puede ampliar en esta fuente. Álvarez, M. [et.al.] (2013) Educación en cifras: nivel inicial y primario en Córdoba: 2002-2010 / CEPYD. - 1a ed. - Córdoba: E-Book. ISBN 978-987-29502-1-7

también del estudio de otras dimensiones subjetivas que, tal como hemos afirmado, son componentes tanto de las condiciones pedagógicas como de las prácticas vinculadas a las trayectorias escolares de los alumnos.

Por lo tanto, en esta investigación se realiza una indagación de las dimensiones objetivas y subjetivas que interactúan en las prácticas escolares inclusivas en el contexto de Córdoba Capital. Y nos parece propicio realizar un primer estudio de análisis de casos de las escuelas con la intención de contribuir a la exploración de las múltiples dimensiones del problema a fin de que en el futuro puedan servir de base para el diseño de modelos de seguimiento de las prácticas escolares inclusivas.

1.2. El contexto del problema y sus dimensiones

Antes de presentar el problema y el recorte de sus dimensiones a investigar, es necesario una contextualización del mismo en base al análisis de distintas fuentes de datos secundarios (Censo de población nacional 2010, datos aportados por la Dirección General de Estadística y Censos de la Provincia de Córdoba, Anuarios de Diniece 2010 al 2014, Síntesis estadística n°16. Años del 2010 al 2015 del Área de Estadística e Información Educativa de la provincia de Córdoba). Así, el recorte de la realidad a estudiar se sitúa en la educación de nivel primario y de modalidad común de la ciudad de Córdoba, por lo tanto, se considera importante trabajar con datos que permitan aproximarnos a un panorama en esta jurisdicción.

En la provincia de Córdoba en el 2010, según datos del último censo nacional, el 10% de la población tenía edades para asistir a la escolaridad primaria. Según proyecciones aportadas por la Dirección General de Estadística y Censos de esta provincia, en el año 2012 en que se efectúa la primera etapa de estudio de campo de esta investigación, la población estimada en la provincia es de 327.499 niños y niñas, con edad teórica de asistir al nivel primario, entre 6 y 11 años. Y el 38% de éstos residen en la ciudad de Córdoba, departamento Capital, es decir, 125.097 niños y niñas.

La tabla 1 presenta la estimación de población escolar por edades simples para este nivel educativo:

Tabla 1. Total población de la provincia de Córdoba y de la ciudad Capital con edades entre 6 y 11 años_ Años 2010 a 2015 por edades simples

		6 años	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años	Total 6 a 11a	Total Poblac.
		Provincia Córdoba	2010	54.119	55.488	53.759	54.457	56.473	56.010
2011	53.904		55.266	53.545	54.244	56.118	55.661	328.738	3.411.773
2012	53.772		55.128	53.413	54.112	55.763	55.311	327.499	3.450.673
2013	53.744		55.097	53.384	54.086	55.421	54.973	327.411	3.489.669
2014	53.815		55.167	53.453	54.159	55.103	54.660	326.357	3.528.687
2015	54.013		55.369	53.649	54.361	54.827	54.389	326.608	3.567.654
Ciudad Capital	2010		21.025	21.935	20.903	20.853	21.878	21.680	128.274
	2011	20.829	21.731	20.708	20.659	21.624	21.427	126.978	1.379.518
	2012	20.666	21.562	20.547	20.498	21.372	21.178	125.097	1.388.374
	2013	20.545	21.436	20.427	20.379	21.128	20.935	124.850	1.397.130
	2014	20.463	21.351	20.346	20.298	20.896	20.704	124.058	1.405.753
	2015	20.430	21.318	20.313	20.266	20.682	20.492	123.501	1.414.201

Fuente: Elaboración en base a las proyecciones de población realizadas por Dirección de Estadísticas Socio-demográficas. Dirección General de Estadística y Censos de la Provincia de Córdoba.

En base a las proyecciones estimadas por este organismo estatal se puede afirmar que, en la provincia, la población en edad teórica de asistir al nivel primario de escolaridad, es decir, los niños de 6 a 11 años, presenta en los últimos 6 años una leve tendencia decreciente, con una variación porcentual de -1,1%. Mientras que la población total manifiesta una mínima tendencia creciente, expresada en la variación porcentual del período 2010-2015 en 5,4%. Y teniendo en cuenta el mismo período del 2010 al 2015, en la ciudad Capital, la tendencia decreciente de esa franja etárea en edad de asistir al nivel primario es del -3,9%, en tanto que la tendencia en crecimiento de la población total de la ciudad es del 3%.

La provincia de Córdoba para la prestación de servicios educativos en el nivel primario cuenta con 2143 unidades educativas, de las cuales 1852 son del sector estatal y 291 privadas. Además en 5 Anexos (4 estatales y 1 privado) también se brindan servicios educativos para este nivel. En la ciudad de Córdoba, las instituciones de gestión provincial son 231 escuelas, y además integran el sector estatal, otras 38 escuelas de dependencia municipal y 3 de dependencia

nacional. Mientras que el sector privado gestiona en la ciudad 137 establecimientos educativos. Por lo tanto, la ciudad de Córdoba cuenta con 409 instituciones escolares para el nivel primario de educación común, ocupándose la provincia de la gestión del 56,7% de las escuelas del sector estatal.

Tanto las investigaciones empíricas de la región latinoamericana (SITEAL, 2015) como a nivel nacional (DiNIECE, 2015; Tuñón, 2013), coinciden en que el mayor alcance de cobertura de escolaridad se encuentra en nuestros países en el nivel educativo primario y en esta población objeto de estudio. Esta misma tendencia es confirmada por los datos secundarios del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba que señalan que en el 2014 el 100% de la población teórica asiste a la escuela, lo que se considera un alcance de la meta de universalidad de este nivel educativo.

El estado de estas condiciones estructurales de acceso a la escolaridad como así también el sostenimiento que el estado ofrece a las escuelas para los recursos humanos, materiales y simbólicos de las escuelas, constituyen las condiciones básicas de posibilidad que permiten avanzar en el estudio de otros aspectos más micro de la realidad escolar, pero no menos complejos, como son las condiciones pedagógicas y las prácticas inclusivas vinculadas al acompañamiento de las trayectorias reales de los alumnos en situación de vulnerabilidad social.

Tal como afirman nuestros referentes teóricos, la población en situación de pobreza, en el actual contexto de desigualdad, sufre el fenómeno de fragmentación social, cuya manifestación en el ámbito educativo se hace evidente en la separación de quienes asisten a las escuelas de gestión estatal y privada. En general, los alumnos de familias empobrecidas son los que concurren a las escuelas estatales gratuitas y la clase media, media alta y alta son quienes pueden optar por un servicio privado y arancelado de educación. En este marco y por nuestro recorte de estudio, es importante detenernos en el análisis de la evolución de la matrícula de alumnos en las escuelas según el sector estatal y privado.

Tabla 2. Matrícula de alumnos por año de relevamiento. Educación primaria. Total país y provincia de Córdoba. Años 2010 - 2014

País	SECTOR	AÑOS					
		2010	2011	2012	2013	2014	VP
Argentina	Estatal	3.484.217	3.459.809	3.414.473	3.365.379	3.334.259	-4,5%
	Privado	1.153.246	1.160.497	1.188.949	1.198.112	1.216.664	5,2%
	Total país	4.637.463	4.620.306	4.603.422	4.563.491	4.550.923	-1,9%
Provincia Córdoba	Estatal	275.529	273.798	271.129	268.883	267.723	-2,9%
	Privado	90.895	92.091	93.124	93.198	94.110	3,4%
	Total prov.	366.424	365.889	364.253	362.081	361.833	-1,3%

Elaboración en base a DiNIECE. Arg. Anuarios estadísticos 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 y 2014

Área de Estadística e Información Educativa. Córdoba. Síntesis estadística n°16. Años del 2010 al 2014

La lectura de la tabla indica que tanto en Argentina como en la provincia de Córdoba, las escuelas del sector estatal presentan una matrícula con leve tendencia decreciente, la variación porcentual entre el 2010 y el 2014 ha sido del -4,5% en el país y del -2,9% para la provincia que nos ocupa. Mientras el sector privado mantiene una tendencia inversa en crecimiento de alumnos, año a año en el período estudiado, siendo el incremento de un 5,2% en el país y de un 3,4% en Córdoba.

En el marco de nuestro recorte de estudio, nos surge como interrogante cuántos alumnos dejan las escuelas estatales para pasar a las del sector privado y cuántos casos desertan. Tal como afirma Terigi (2009b) el sistema educativo no cuenta con dispositivos de seguimiento de los alumnos que piden pase de escuela. Si se considera el volumen de la matrícula de los datos aquí analizados, se observa que mientras a nivel nacional en las escuelas del sector estatal se han perdido en el período analizado 175.000 alumnos, en las instituciones privadas han ingresaron 82.499 nuevos alumnos. En la provincia de Córdoba, entre el 2010 y el 2014 las escuelas estatales perdieron 7.806 alumnos y en las privadas se incorporaron 4.591. Estos datos requieren un análisis más profundo, que en el futuro otros estudios puedan corroborar con cruces de datos demográficos de la población más otros indicadores del seguimiento de los alumnos que por distintas circunstancias están fuera del sistema educativo. A su vez, para su realización se necesita de la publicación de datos sobre matrícula desagregados por departamentos de la provincia, lo que no se ha encontrado en las fuentes de organismos oficiales consultadas.

A continuación nos centraremos en el planteo del recorte temático, las prácticas escolares inclusivas en escuelas primarias del sector estatal provincial de Córdoba Capital. Siguiendo las premisas que se desprenden del posicionamiento teórico-epistemológico asumido en este estudio;

se pueden entender a éstas como experiencias micro políticas desarrolladas en contextos locales y situacionales y a su vez, como la adopción de una postura ética, política y pedagógica de parte de los actores de las instituciones educativas en corresponsabilidad con los gestores de las políticas educativas públicas.

Así, las prácticas escolares tienen una intencionalidad inclusiva cuando en su propósito pedagógico es la propia escuela el principal objeto de transformación, con miras a generar los mejores dispositivos y estrategias dirigidas a sostener, acompañar y mejorar las trayectorias escolares reales de los niños y niñas, para que todos alcancen el derecho a la alfabetización y a los aprendizajes del currículum. Entendiendo que la escuela es responsable de este tránsito de los alumnos y de la calidad de sus aprendizajes escolares. Y además, que la premisa de atención a la diversidad requiere la revisión de la homogeneización de la enseñanza y de las concepciones de aprendizajes monocrónicos (Terigi, 2009a y 2010), sobre las que se construyen las trayectorias teóricas, la gradualidad del sistema escolar y el propio saber didáctico de los docentes.

El problema de investigación se delimita en torno a dos dimensiones centrales de este objeto de conocimiento, las condiciones pedagógicas de la escuela y las prácticas escolares con intencionalidad inclusiva; dirigidas al acompañamiento de las trayectorias escolares reales de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social.

En torno a la primera de estas dimensiones se delimita el primer interrogante central, que indaga ¿en qué condiciones pedagógicas se encuentran las escuelas para desarrollar prácticas inclusivas? Y para abarcar la compleja trama de aspectos objetivos y subjetivos de esta primera dimensión del problema, se delimitan dos preguntas secundarias ¿qué supuestos construyen los directivos y docentes sobre estas prácticas? y ¿qué cuestiones aparecen aún como aspectos críticos para alcanzar las metas propuestas por el sistema educativo?. Los componentes a analizar en las condiciones pedagógicas en las escuelas son los siguientes:

- Las condiciones de los recursos humanos provistos por el estado a las escuelas.
- La articulación entre estado y escuelas para el sostén de prácticas inclusivas mediante los aportes de los programas de políticas públicas en general y específicamente en la aplicación del “Programa de fortalecimiento pedagógico en Lengua, Matemática y Ciencias” dirigido al primer ciclo de escolaridad.

- Los significados de los actores educativos sobre las condiciones de sus escuelas y sus supuestos sobre las estrategias de enseñanza, de evaluación y curriculares dirigidas a la trayectoria escolar de los alumnos.
- Las estrategias de vinculación familia-escuela.
- Las estrategias de construcción del trabajo pedagógico institucional.

La segunda dimensión del problema, implica la caracterización de las prácticas escolares inclusivas en sí, priorizando su vinculación con las trayectorias escolares de los alumnos. Así, surge el segundo interrogante central de nuestro problema de investigación, referido a ¿cómo las prácticas escolares inclusivas contemplan el acompañamiento de las trayectorias escolares reales de los niños y niñas en contextos de vulnerabilidad social?

En función de este recorte, se focaliza para su indagación en las siguientes prácticas escolares existentes:

- Las prácticas de enseñanza áulica en 3° y 5° que prioricen el apoyo a las trayectorias reales de los niños en situación de vulnerabilidad social.
- Las acciones de la escuela ante la alta inasistencia de los alumnos en contextos de vulnerabilidad social.

La importancia de abordar esta problemática de la educación inclusiva en una investigación que focalice en la mirada micro-institucional, se justifica en la necesidad de contribuir con la mejora de las prácticas escolares, aportando criterios y reflexiones teóricas con base en la contrastación empírica para el análisis de las condiciones y los sentidos pedagógicos que atraviesan a las prácticas inclusivas en las escuelas primarias en contextos de vulnerabilidad social.

La multidimensionalidad del objeto de conocimiento que se acaba de delimitar requiere de un abordaje holístico para su estudio en la realidad, en ese sentido, se adhiere a las premisas del paradigma de la complejidad. (Morin, 2000) En el próximo capítulo se desarrollan las implicancias metodológicas que se desprenden del posicionamiento teórico que hemos explicitado.

Capítulo II
ASPECTOS METODOLÓGICOS

En este capítulo se expone y justifica la estrategia metodológica adoptada de acuerdo al posicionamiento epistemológico desde el que se construye el objeto de estudio y el recorte del problema. Y en consonancia, se describen los criterios utilizados en las decisiones de muestreo, las categorías a priori y emergentes sobre las que se elaboraron las estrategias de producción de datos para cada etapa del estudio, como así también las estrategias de análisis correspondientes para el tratamiento de los datos cualitativos y cuantitativos utilizados.

2.1. El estudio de aspectos micro de la realidad escolar

Nuestro objeto de conocimiento, las prácticas escolares inclusivas, se manifiesta en la escala micro del sistema educativo, en las escuelas. Y las dimensiones seleccionadas que se problematizan en esta investigación se circunscriben en las condiciones pedagógicas de las escuelas y en las prácticas escolares con sentido inclusivo vinculadas a las trayectorias de los alumnos.

Este recorte conceptual y empírico del tema es abordado desde el posicionamiento epistemológico del paradigma de la complejidad (Morin, 2000), por lo tanto, nos interesa dar cuenta de la relación entre los aspectos objetivos y subjetivos que son parte de los componentes de las dimensiones del problema. En el debate de las ideas teóricas que permitieron delimitar el problema, hemos enfatizado que la construcción de condiciones pedagógicas en las escuelas para sostener prácticas inclusivas en contextos de vulnerabilidad social, es la resultante de un complejo entramado de condiciones básicas que provee el estado y de la articulación de políticas a niveles macro, meso y micro; explícitas y sostenidas en el tiempo.

Y a la vez, requiere en los actores escolares de una apropiación de los supuestos del paradigma de educación inclusiva, pues es desde estas concepciones que se podrá comprender la necesidad de transformar la organización de la escuela en pos de generar prácticas que atiendan a las necesidades diversas de aprendizaje que presentan los alumnos y por ende, que permitan acompañar las trayectorias educativas reales de los mismos.

En concordancia con esta postura teórica, creemos que el camino metodológico para abordar las condiciones de las escuelas, los supuestos de los directivos y docentes y las prácticas escolares en sí, requiere de la utilización combinada de procedimientos de investigación en pos

de captar la interrelación de estos aspectos objetivos y subjetivos de la realidad escolar. En ese sentido, nuestro diseño de investigación se caracteriza por movimientos dialécticos en su construcción. Así, si bien el proceso de elaboración de las dimensiones del problema sigue una lógica deductiva, orientada en la teoría existente sobre el tema, a la vez, deja abierta la posibilidad de focalizar durante el desarrollo del trabajo de campo en algunas de estas dimensiones iniciales o bien agregar otras categorías emergentes, fundada en los datos empíricos, primando en ese caso una lógica inductiva.

Dentro del amplio abanico existente de las tradiciones de investigación que admiten la combinación metodológica, se adopta la estrategia de investigación basada en el estudio de casos. Según Neiman y Quaranta (2006) es entendida como

aquella que puede -y suele- recurrir a diseños metodológicos que combinan procedimientos cuantitativos y cualitativos, enfatizando la preeminencia de los últimos, y que tiene por objetivo la construcción de teoría de diferente alcance y nivel, para interpretar y explicar la vida y la organización social. (p. 223)

Yin (2001) afirma que la decisión metodológica de optar por los estudios de casos está promovida por la necesidad de comprender fenómenos sociales complejos. Son estudios de tipo holístico, en los que predomina la información cualitativa, ya que se trata de captar el núcleo de interés y los elementos claves de la realidad estudiada, facilitándose de esta manera el entendimiento de los significados, los contextos de desarrollo y los procesos.

El diseño adoptado se desarrolla en dos etapas, cada una responde a los objetivos específicos que tienen diferentes alcances en el conocimiento. Así, el primer objetivo específico que guía la primera etapa del trabajo tiene un alcance exploratorio y busca identificar el estado de las condiciones pedagógicas en las escuelas primarias provinciales de las distintas zonas de la ciudad de Córdoba, analizando las múltiples dimensiones que las componen. Mientras que el segundo objetivo específico que se desarrolla en la segunda etapa, tiene un alcance descriptivo del conocimiento y se plantea caracterizar las prácticas inclusivas vinculadas con el acompañamiento de las trayectorias reales de los alumnos en situación de vulnerabilidad social en 2 (dos) casos de las escuelas estudiadas.

La estrategia de investigación basada en el estudio de casos incluye diferentes diseños según el número de casos a abordar y la complejidad de las unidades de análisis. (Neiman y Quaranta, 2006) En nuestra investigación los casos están constituidos por las escuelas y su diseño corresponde a un estudio de casos múltiples. (Stake, 2007) En el proceso de la selección de los casos nos encontramos con escasa información publicada y disponible sobre nuestro problema de investigación. Por lo tanto, dado que nos interesaba partir del conocimiento de una dimensión central como son las condiciones en que se encuentran las escuelas para sostener prácticas inclusivas, procedimos a realizar una primera etapa exploratoria que nos permitió luego construir los criterios de selección de los casos a estudiar en profundidad.

2.2. Las decisiones de muestreo

a. Criterios de elección de escuelas para la primera etapa:

Un primer criterio de selección de escuelas para esta investigación surge del posicionamiento teórico al que adherimos sobre cómo se construyen las condiciones pedagógicas para una escuela inclusiva. En ese sentido, un componente central que crea condiciones básicas de posibilidad es la presencia en las escuelas estatales provinciales de proyectos y programas que desde las políticas educativas se promueven en pos de la inclusión educativa. Dentro de las acciones del estado¹⁰ se prioriza el Programa de Fortalecimiento pedagógico en lengua, ciencias y matemática (PFP), pues se considera que aporta a las escuelas una condición relevante para la formación docente en servicio y con impacto directo en las prácticas áulicas, ya que incluye la presencia de un docente externo en las escuelas, con formación en nuevas concepciones de alfabetización y cuya función específica es apoyar a los docentes del 1er. Ciclo en la construcción de proyectos pedagógicos innovadores para atender a la diversidad de necesidades en los aprendizajes de los alumnos.

¹⁰ En el capítulo I punto 1.1.2.1. se han enunciado los programas y proyectos de políticas educativas vigentes, con dependencia provincial y nacional y en el capítulo III punto 3.1.1. se describen sus principales fundamentos y objetivos relacionados con el principio de educación inclusiva.

A los efectos de construir la muestra para esta etapa se analiza el padrón de 231 escuelas de gestión estatal y dependencia provincial, identificando 128 escuelas que en esa época tenían en funcionamiento el PFP. Este registro es concedido en el año 2012 por la Subinspección de la región primera de Capital de la Dirección General de Enseñanza Primaria del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. En él se especifican todos los Programas de Políticas Educativas, nacionales y provinciales, a los que accede cada escuela de esta jurisdicción.

Un segundo criterio de elección, fue la distribución geográfica de las escuelas primarias de gestión provincial en la ciudad de Córdoba Capital, en este caso se pretendió abarcar en la muestra una institución de cada zona escolar en las que se encuentra dividida la región centro, siendo 10 (diez) zonas escolares de la ciudad que inspección divide para su gestión administrativa y a su vez, cada zona agrupa entre 19 y 28 escuelas de un mismo sector geográfico. Se procedió a realizar un sorteo¹¹ de 2 (dos) instituciones por cada zona que contengan el PFP (una de ellas es seleccionada como suplente en caso que no se pudiera concretar la entrevista en la primera escuela seleccionada)¹².

A medida que se iba concretando una entrevista en cada zona, la investigadora procedió a avisar en forma telefónica a las escuelas suplentes que no se iba a acudir a ellas porque ya se había alcanzado el objetivo de entrevistar a una institución de esa zona. En esta instancia, una de las directoras de las escuelas suplentes demanda que les interesa que se realice el estudio para tener criterios de evaluación de sus prácticas inclusivas. Por lo tanto, se decide incluir a esa escuela suplente y así la muestra quedó constituida por 11 escuelas, distribuidas de la siguiente forma (ver mapa de la distribución geográfica en Anexo I):

- Zona norte: Escuela 1(E1)
- Zona sureste: Escuela 2 (E2)
- Zona noreste: Escuela 3 (E3)
- Zona oeste: Escuela 4 (E4)

¹¹ El criterio de aleatoriedad de la muestra inicial no se usa con pretensiones de generar una muestra representativa y de generalizar resultados más allá de la misma muestra de escuelas. Sino más bien, con una intencionalidad exploratoria de acercarse al conocimiento de las condiciones delimitadas en el problema. No obstante, la construcción de criterios en esta primera etapa en la selección de escuelas es un valioso aporte para estudios posteriores que pueden realizarse con instrumentos estandarizados que sí permitan expandir sus resultados.

¹² Se envía nota de pedido de autorización a la Subinspectora regional del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, quien a su vez deriva la comunicación a los inspectores de cada zona y por esta vía se hace llegar la información a las escuelas de esta selección y de los objetivos del estudio.

- Zona centro este: Escuela 5 (E5)
- Zona suroeste Ruta 20: Escuela 6 (E6) y Escuela 8 (E8)
- Zona suroeste Cañada: Escuela 7 (E7)
- Zona este: Escuela 9 (E9)
- Zona centro oeste: Escuela 10 (E10)
- Zona sureste Ruta 9: Escuela 11 (E11)

b. Criterios de elección de escuelas para la segunda etapa:

Esta primera aproximación al conocimiento de las condiciones y percepciones de las escuelas permitió luego la elección de 2 (dos) instituciones de la muestra inicial, recortando la indagación en algunos de los componentes de las dimensiones del problema que aparecieron como relevantes en el análisis inicial de la primera fase exploratoria. Por lo tanto, los criterios de selección de 2 (dos) casos de las 11 (once) escuelas de la muestra inicial, se basan en la identificación de algunas características similares entre las instituciones (criterios 1 y 2) y otras que las diferencian (criterios 3 y 4):

Criterio 1: La presencia de alumnos en situación de pobreza en las escuelas. Se toma como un indicador que la mayoría de la población escolar perciba la AUH (Asignación Universal por Hijo). Al respecto, se observa en el análisis de los datos de las entrevistas de la primera fase que solo en una escuela, E2, la directora manifiesta que son pocos los casos que tienen este beneficio social y en las 10 (diez) restantes se afirma que lo perciben la mayoría de las familias de los alumnos.

Criterio 2: Una de las condiciones posibilitadoras básicas para sostener y desarrollar prácticas inclusivas es la existencia de estabilidad en los recursos humanos de las instituciones. Por lo tanto, se aplica como criterio de selección que en el equipo de gestión los directores sean titulares por concurso y con 5 años o más de antigüedad; y en los docentes que la mayoría del personal tenga la titularidad y antigüedad en la escuela. De las 10 (diez) escuelas preseleccionadas con el criterio 1, se observa la presencia de estos nuevos aspectos en 4 (cuatro) escuelas: E5 – E6 – E7 – E8.

Criterio 3: El tamaño diferente de la escuela, se busca como característica diferencial una escuela de baja matrícula y otra de alta matrícula en los casos a estudiar. Este criterio tiene su fundamento en que se ha observado variabilidad en la cantidad de alumnos de las escuelas de la muestra inicial y se supone que éste es un factor potencial para el análisis de la dinámica institucional en torno a las prácticas inclusivas. En las escuelas preseleccionadas en el criterio 2, E5 es la única de baja matrícula por lo tanto se la elige como caso 1. La E8 tiene una matrícula mediana entonces se la descarta y tanto E6 como E7 tienen matrícula alta de alumnos, entonces se preseleccionan para aplicar el siguiente criterio.

Criterio 4: La disposición de los docentes a la formación continua, es un factor central para poder transformar las propias prácticas e incorporar el sentido inclusivo. Dado que la escuela seleccionada como caso 1 manifiesta que sus docentes tienen escasa disposición en este aspecto, a fin de contrastar se pretende elegir una escuela con experiencia positiva. Las dos escuelas que quedan de la última preselección describen en forma favorable este componente. No obstante, se decide seleccionar a E6 como caso 2, ya que aparece un producto distintivo de la formación colectiva en el propio espacio institucional, se trata de un material didáctico de acuerdos sobre secuencias de contenidos y de actividades para cada grado construido por directivos y docentes.

En la segunda fase de recolección de datos se hizo foco en la caracterización de las prácticas escolares del caso 1 – E5 y del caso 2 – E6, buscando si en ellas se vislumbran los supuestos de la educación inclusiva y si se vinculan con el acompañamiento de las trayectorias escolares reales de los alumnos en situación de vulnerabilidad social.

2.3. Las estrategias de producción de datos cualitativos y cuantitativos

2.3.1. Primera fase exploratoria: entrevistas semiestructuradas a directivos

En la primera fase exploratoria del trabajo de campo se abordó el estado de las condiciones pedagógicas de las escuelas primarias de gestión estatal provincial mediante entrevistas semiestructuradas a 11 (once) directivos, representando a escuelas de cada una de las zonas de la ciudad de Córdoba¹³.

Tal como enunciamos al inicio de este capítulo, abordar nuestro objeto de estudio en sus múltiples dimensiones implica tanto aspectos objetivos como subjetivos. Por lo tanto, se decidió realizar entrevistas semiestructuradas, ya que por medio de esta estrategia de recolección de datos es posible revelar el caudal complejo de conocimientos que la persona entrevistada porta sobre el asunto en estudio. “Este conocimiento incluye supuestos que son explícitos e inmediatos y que él puede expresar espontáneamente al responder a una pregunta abierta. A estos supuestos lo complementan supuestos implícitos” (Flick, 2007, p. 95)

En la construcción de la guía de la entrevista (ver Anexo II), se elaboraron 18 (dieciocho) preguntas abiertas, contenidas en 8 (ocho) ejes temáticos, que constituyen los componentes de las dimensiones del objeto de estudio, éstos son:

- Condiciones de la institución (específicamente del equipo de gestión y de los docentes)
- Creencias sobre inclusión educativa y prácticas escolares para alumnos en situación de vulnerabilidad socio-educativa.
- Articulación estado – escuela / Instituciones de la comunidad- escuela para construir condiciones pedagógicas.
- Condiciones de los alumnos y de su escolaridad.
- Responsabilidad institucional ante las trayectorias de los alumnos.
- Estrategias de articulación escuela – familias.
- Estrategias de formación continua de los docentes.
- Cultura institucional de reflexión colectiva entre los docentes.

¹³ Esta etapa de recolección de datos y su análisis preliminar se efectuó de octubre a diciembre del 2012.

En la aplicación de las entrevistas, si bien la investigadora sigue la secuencia planificada en la guía al hacer las preguntas, también decide cuáles omitir, en caso que alguna de ellas sea respondida al paso por los directivos entrevistados. A su vez, resuelve en el transcurso de la entrevista en qué temáticas detenerse a indagar en forma más profunda, en ese caso agregando preguntas no previstas. Por lo tanto, la entrevistadora realiza movimientos de ida y vuelta entre el desarrollo de la guía de la entrevista y la información contextual que surge de la situación de diálogo con la/s persona/s entrevistada/s (Flick, 2007).

Se solicitó entrevista al personal directivo de cada escuela, en algunos casos la directora sumó a otros miembros de la institución, así en 3 (tres) instituciones participó también la vicedirectora y en un caso se sumaron docentes. Las entrevistas tuvieron una duración que osciló entre 51:12 minutos, la más acotada, y 1 hora 29 minutos, la más extensa. Se registraron mediante grabación de audio y luego se desgrabaron transcribiendo su contenido textual en documentos de Word.

2.3.2. Segunda fase descriptiva: Estudio de casos de escuelas

Las escuelas-casos a estudiar en esta fase, E5-caso 1 y E6-caso 2, se seleccionaron en base a los criterios que se acaban de exponer en el punto 2.2.b. de este capítulo. El análisis preliminar de las entrevistas a los 11 directivos de la fase previa permitió hacer foco en los componentes de las dimensiones del problema que resultaron centrales desde la perspectiva de los directivos y a la vez, profundizar en el análisis de esas primeras categorías recurrentes. Entonces, a los efectos de profundizar en su comprensión y de contrastarlas mediante el uso de otras fuentes de recolección de datos, estas nuevas delimitaciones del problema son objeto de indagación en esta segunda etapa del trabajo de campo.

En el estudio de casos¹⁴, en ambas escuelas se implementaron las siguientes estrategias de recolección de datos:

a. Entrevistas grupales a los docentes de cada escuela

Se realizan 2 (dos) entrevistas grupales¹⁵, una por cada caso de escuela, con la presencia de la mayoría de los docentes a cargo de grados¹⁶, algunos docentes de ramos especiales y las docentes del PFP.

La dinámica de la entrevista grupal prevé que la investigadora realice una a una las preguntas abiertas y los docentes participantes vayan expresando sus opiniones ante cada uno de los interrogantes. Además, se usa la estrategia de repreguntar o agregar nuevas preguntas no previstas en la guía inicial, que permiten profundizar en temas emergentes y a la vez, confirmar las perspectivas de los participantes. Los ejes temáticos de las 7 (siete) preguntas centrales en la guía (ver en Anexo II) focalizan en aquellos componentes de las dimensiones del problema que aparecieron como significativos en el análisis preliminar de la primera fase del trabajo de campo:

- Las percepciones de los docentes respecto al trabajo en una escuela en contexto de pobreza.
- La valoración de los resultados educativos alcanzados por sus alumnos.
- Los apoyos que reciben para el diseño de sus estrategias de enseñanza en estos contextos.
- Los criterios de evaluación que construyen en la institución.
- La valoración del aporte de los programas del Estado que recibe la escuela para cumplir la meta de inclusión educativa.
- Las interpretaciones de los docentes sobre los problemas o puntos críticos identificados por los directivos en la construcción de condiciones pedagógicas para

¹⁴ El estudio de casos en las 2 (dos) escuelas seleccionadas se llevó a cabo desde febrero del 2013 a agosto del mismo año.

¹⁵ Las entrevistas grupales con los docentes se efectúan durante el mes de febrero del 2013, se acuerda con las directoras realizarlas en esta época pues es el momento que disponen los docentes de tiempo para el trabajo de organización y planificación de sus acciones, sin la presencia de alumnos.

¹⁶ En el caso 1-E5, la entrevista se hace en un horario de la mañana, ya que es el turno al que asisten habitualmente los docentes. En el caso 2-E6, se realiza también en horario matutino, pero un día en que se acordó la concurrencia de los docentes de ambos turnos, mañana y tarde.

las prácticas inclusivas (se hace foco en las altas inasistencias de algunos alumnos en todos los grados y en las escasas estrategias de vínculos entre escuela-familia).

- La descripción de las propias acciones inclusivas que generan

Las entrevistas grupales tuvieron una duración de 30 minutos en el caso 1_E5 y 20 minutos en caso 2_E6. Se registraron con los mismos procedimientos que se utilizó en las entrevistas a directivos, es decir, la grabación de audio y la transcripción en Word.

b. Entrevista a la docente del Programa de Fortalecimiento Pedagógico de cada escuela

En consonancia con la decisión de analizar con más profundidad el PFP dentro del conjunto de PPP, se incluyó una entrevista con la docente de apoyo al primer ciclo, proveniente de este programa, a los efectos de abordar los siguientes ejes temáticos elegidos desde la lógica ya explicitada, es decir, haciendo foco en los componentes más significativos de las dimensiones del problema:

- La valoración de los aportes del PFP a la construcción de condiciones pedagógicas para las prácticas inclusivas.
- Las acciones que se generan en las escuelas para la problemática de alta inasistencia en algunos alumnos.
- La perspectiva de la docente de apoyo del PFP de la apropiación en los docentes de las visiones innovadoras de la alfabetización.

Se realizó una entrevista en cada escuela (ver guía en Anexo II), en el caso 1 con una duración de 30 minutos y en el caso 2 de 20 minutos.

c. Análisis estadístico de documentos institucionales

- De los cuadernillos de estadística elaborado por la escuela para inspección zonal del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, se utilizan los datos de los ciclos lectivos 2007, 2008, 2009, 2010 y 2011 respecto a matrícula inicial/final. En estos documentos además se expone información sobre otros indicadores del sistema

educativo¹⁷, pero en el estudio de los casos se decide analizar uno de estos indicadores –matrícula inicial/final-, para valorar la evolución de la matrícula en los últimos 5 años de cada escuela, dado que aparece como un aspecto crítico en el análisis de las entrevistas a directivos la pérdida de matrícula progresiva en algunas escuelas.

- Las planillas de apreciación final de cada grado y sección de los años 2008 a 2012. En este documento, donde constan las calificaciones finales de cada alumno en cada una de las áreas del conocimiento (% de aprobados/desaprobados por grado) y el n° de inasistencias por alumno en su carácter de justificada/injustificada, también se hace un recorte en el análisis, abordando solo el indicador de inasistencia, ya que los directivos coinciden en señalar en que es el principal aspecto crítico de las trayectorias de los alumnos.

d. Observaciones de reuniones institucionales y observaciones de clases

A través de las observaciones, se pretende analizar las prácticas propiamente dichas de las instituciones-casos y triangular esta información con las entrevistas a los propios directivos y a los docentes de estos casos. Entre las múltiples acciones de las escuelas se selecciona para observar:

- Reuniones institucionales entre directivos y docentes, a los efectos de analizar si priman los fines pedagógicos y si éstos están relacionados con un sentido inclusivo en las acciones. Se realiza una observación en cada escuela.
- Observación de clases en los grados: se selecciona un grado de cada ciclo, 3° y 5°, se hace foco en las formas de enseñanza y la inclusión de los estudiantes con necesidades diversas por trayectorias discontinuas, a causa de altas inasistencias a clases. Se observan ambos grados en las dos escuelas-casos. Las observaciones son acompañadas de entrevistas informales con directivos y docentes, durante todo el período de recolección de datos.

¹⁷ En la percepción de los directivos, el resto de los indicadores que trata este documento, aparecen como aspectos que las escuelas han ido trabajando y mejorando en el marco de las políticas de inclusión educativa, la mayoría opina que van obteniendo importantes logros y mejoras en la disminución de la repitencia, la sobreedad y el abandono escolar.

En todas las observaciones la investigadora elaboró registros y notas de campo *in situ*, que fueron completados inmediatamente después de finalizada cada una de las instancias de observación.

2.4. Las estrategias de análisis de datos cualitativos y cuantitativos

2.4.1. Los datos cualitativos y el uso del Programa Atlas.ti

La instancia de análisis de las entrevistas y de las observaciones se ha construido a partir del uso del programa Atlas.ti como herramienta para este fin. Este programa no pretende automatizar el proceso de análisis, sino más bien se utiliza para agilizar y aumentar la exhaustividad de muchas de las actividades implicadas en tal proceso, especialmente cuando el volumen de información con el que se trabaja es extenso (como es nuestro caso). Aun así, resulta también evidente que el modo en que el programa permite la identificación de categorías y de sus relaciones deja lugar a la actuación de los objetivos de la investigación y de los supuestos ontológicos, epistemológicos, teóricos y metodológicos del investigador.

El supuesto conceptual del programa es la *Grounded Theory*; desde allí, permite conformar unidades hermenéuticas con los datos cualitativos, fragmentarlos, indizarlos y establecer categorías y relaciones conceptuales que van emergiendo a partir del análisis. El presupuesto fundamental de la *Grounded Theory* consiste en un procedimiento que principalmente se conoce como “codificar y recuperar”. (Soneira, 2006) Sin hacer justicia a la complejidad de esta propuesta, se puede decir que, en general, se asienta en una fuerte estrategia inductiva de construcción conceptual que trabaja básicamente con la idea de que se puede obtener una red de conceptos “emergentes” a través de la codificación y categorización de las principales dimensiones de registros cualitativos. No obstante, esta investigación recupera versiones más actuales que han revisado su inflexibilidad respecto del movimiento inductivo y proponen una lectura de los datos constante con las teorías existentes.

De ahí que el uso que se dio a este procesador de datos habilita a que el trabajo de generación de categorías de análisis pueda llevarse a cabo siguiendo dos estrategias analíticas generales, una textual y la otra conceptual, que no deben ser consideradas como etapas

secuenciales o actividades independientes entre sí, sino más bien como dos niveles de análisis convergentes y compatibles (Justicia Muñoz, 2003):

1. La estrategia textual (*bottom-up, grounded*), tiene que ver con una primera aproximación y lectura de las entrevistas o “documentos primarios” –tal es el lenguaje usado por el procesador-, la generación de citas (fragmentación del texto) y categorías a partir de los datos, sin desconocer que ya estas categorías están atravesadas por los supuestos teóricos que estructuran nuestra mirada. (Soneira, 2006)
2. Una estrategia conceptual, que pone a jugar un trabajo conceptual previo, y por lo tanto, parte de una lista de categorías preexistentes que se van aplicando a los datos (*top-down*); o bien, desde ese conjunto de marcos conceptuales se van estableciendo relaciones entre esas categorías con modelos comprensivos.

La estrategia metodológica de este trabajo se valió de ambas posibilidades, entremezclándolas, solapándolas y combinándolas, de modo que el uso del procesador implicó siempre un continuo ir y venir entre estas dos fases o niveles de análisis. A continuación, se presentan las principales operaciones más específicas del procedimiento de codificación, cuya secuencialidad es sólo expositiva:

1. Un primer momento de exploración del contenido de los discursos y desagregación de los Documentos Primarios (entrevistas y observaciones), con la identificación y tipificación de los campos semánticos dominantes: aquí, la codificación cualitativa provee marcas que permiten que una cierta cantidad de información sea agrupada y manejada, constituyéndose en representantes de algunas perspectivas desde las cuales mirar los datos. Valles (2000) denomina a esta etapa “codificación abierta”¹⁸. Aquí, con el objetivo de alumbrar toda la diversidad de los acontecimientos enunciativos de un discurso para la intervención tipificadora, entre los criterios de identificación de campos semánticos usamos la contrastación máxima o la contrastación mínima: acontecimiento enunciativo muy diferentes o relativamente parecidos.
2. Una vez buscadas sistemáticamente y establecidas las diferencias y semejanzas entre segmentos de texto contenidos en los registros, se construyeron índices de segmentos de

¹⁸ Se utiliza la codificación abierta al principio en un procedimiento estrictamente microanalítico y secuencial, en el que los documentos primarios están sometidos, palabra a palabra o frase a frase, a un trabajo de interpretación extensivo que apunta a desarrollar categorías generales para decir de qué trata el apartado.

texto sobre tópicos identificados con palabras claves: las categorías o códigos del análisis. La unidad de sentido fue el criterio seguido al momento de definir la extensión de cada fragmento discursivo seleccionado para integrar un código. Esto es, el inicio y el final de cada fragmento o pasaje seleccionado dentro de cada entrevista/observación se determinó en base a la extensión del sentido enunciado que realiza o corresponde a una categoría determinada. Ello implicó una estrategia más bien amplia en cuanto a la extensión de cada pasaje, privilegiando las conexiones de un sentido con otros, que aparecen inevitablemente intrincados en la construcción discursiva de los sujetos.

3. De cada una de estas categorías se definieron: a) Propiedades o subcategorías (aspectos significativos de las categorías: procesos, dimensiones, tipos, condiciones o consecuencias); b) referencias cruzadas o relaciones entre los segmentos/tópicos entre sí. Valles (2000) llama a esta fase “codificación axial”, que integra a las categorías y sus propiedades, buscando su densificación creciente y su coherencia teórica.
4. Un proceso de selección y reducción de categorías y propiedades (por fusión, descarte o transformación a un nivel mayor de abstracción) que nos permitió delinear las categorías centrales (“*core categories*”) a partir de las cuales explicar y comprender los fenómenos en cuestión. Aquí jugó un rol central el contexto conceptual propuesto en el proyecto de investigación, creándose un conjunto de dimensiones de análisis que sirvieron como guía para comenzar a comprender la macro-micro estructura textual de los discursos.

La Unidad Hermenéutica¹⁹ final, aquella con la cual se trabajó para la escritura de los capítulos de esta investigación, quedó conformada por un total de 17 Documentos Primarios. Sobre estos documentos se delimitaron un total de 824 citas o fragmentos de texto, agrupados en 55 categorías o códigos. A su vez, estas categorías se agrupan y adquieren sentido a partir de su relación con una serie de Categorías Centrales (“*Core categories*”) que se delimitaron a partir de los objetivos de investigación y los marcos conceptuales: Escuela y Contexto; Estrategias pedagógicas; Formación docente; Programas de Políticas Públicas; Trayectorias escolares de los alumnos.

¹⁹ En el ATLAS.ti, La Unidad Hermenéutica es el “contenedor” que agrupa documentos primarios, citas, códigos, anotaciones, relaciones, redes. Es el fichero en el que se graba toda la información relacionada con el análisis. Es el equivalente a un fichero “.doc”, “.xls”, “.pdf”, etc.

Tabla 3. Documentos Primarios de la Unidad Hermenéutica y cantidad de citas

Número de documento	Tipo y Nombre de documento	Total de citas por documento
1	Entrevista a Directora Escuela Zona norte	89
2	Entrevista a Directora Escuela Zona sureste	59
3	Entrevista a Directora Escuela Zona noreste	62
4	Entrevista a Directora Escuela Zona oeste	46
5	Entrevista a Directora Escuela Zona centro este	52
6	Entrevista a Directora Escuela Zona suroeste R. 20	45
7	Entrevista a Directora Escuela Zona suroeste Cañada	47
8	Entrevista a Directora Escuela suroeste Ruta 20	55
9	Entrevista a Directora Escuela Zona este	46
10	Entrevista a Directora Escuela Zona centro oeste	59
11	Entrevista a Directora Escuela Zona sureste Ruta 9	69
12	Entrevista a docente de fortalecimiento pedagógico - Caso 1	24
13	Entrevista a docente de fortalecimiento pedagógico - Caso 2	9
14	Entrevista grupal a docentes Escuela Zona centro este - Caso 1	38
15	Entrevista grupal a docentes Escuela Zona suroeste R. 20- Caso 2	56
16	Observaciones Escuela Caso 1	46
17	Observaciones Escuela Caso 2	22
TOTAL DE CITAS		824

El detalle de las 55 categorías de análisis y de la cantidad de citas asociada en cada una se encuentran disponibles en la siguiente tabla:

Tabla 4. Códigos y cantidad de citas asociadas

Nombre del Código	Cantidad de Citas
Abandono	9
Analfabetismo de las familias	9
Articulación 1º ciclo y 2º ciclo	9
Articulación con Nivel Inicial/Nivel Medio	15
ATEC	7
AUH	20
CAI	12
CAPS	1

Condiciones edilicias	7
Condición docente	31
Convivencia entre alumnos	5
Demanda de intervención de especialistas de otras profesiones	14
Desempeño en los aprendizajes/resultados educativos	25
Discapacidad	9
Docente de apoyo	25
Escuela y barrio/comunidad/contexto	30
ESI	1
Espacios de trabajo institucional/reuniones institucionales	18
Estrategias curriculares	16
Estrategias de enseñanza	35
Estrategias de evaluación	12
Formación continua	28
Formación en espacios internos a la institución	14
Formación inicial	13
Formación universitaria	6
Fracaso escolar	8
Impacto de las acciones del PFP	25
Impactos entre situación laboral familiar y Escuela	15
Inasistencia	37
Jornada Extendida	19
Manifestaciones de violencia/Problemas de conducta	11
Matrícula	24
PAICOR	8

PCI	4
PEI	9
PIIE	16
Pobreza	11
Prejuicios docentes	2
Programa FP/108	8
Programas de Políticas Públicas/Estado	24
Programas del SEDRONAR	5
ProSane	3
Reíngreso	8
Relación con instituciones/organizaciones barriales	15
Relación con la Inspección	8
Relación entre docente del PFP y del aula	12
Relación entre docentes	7
Repitencias	16
Significado inclusión	23
Situación laboral familias	11
Situación sociocultural de las familias	39
Sobreedad	12
Tarea	10
Trabajo administrativo vs trabajo pedagógico	9
Vínculo escuela-familias	47
TOTAL DE CITAS	817²⁰

²⁰ La diferencia entre el total de 824 citas que tiene la unidad hermenéutica y las 817 que se agrupan en los códigos enunciados, se explica en la asignación de 7 citas que se distribuyen en las “Core Categories” y que no figuran en la tabla anterior.

En base a las categorías centrales antes enunciadas, para la selección de un fragmento a ser expuesto en un capítulo, dentro del conjunto de citas de una categoría o código, se combinan los siguientes criterios:

- Citas ilustrativas de los diversos posicionamientos de los entrevistados respecto a los temas tratados.
- Citas representativas de los aspectos en que hay recurrencia o coincidencias en las opiniones de los entrevistados.

Y en algunos casos, cuando la exposición de la descripción de la categoría es extensa, se opta por describir las distintas posiciones o componentes hallados en las respuestas sin colocar las citas directas de las entrevistas, a los efectos de priorizar la síntesis.

Además, cabe aclarar que en el caso del uso del contenido de las observaciones, si bien también fue codificado con estos mismos criterios, en su incorporación en los capítulos se incluye una descripción más detallada y extensa de los registros; bajo el propósito de aportar a la comprensión del contexto observado.

2.4.2. Los datos cuantitativos y el uso del Programa SPSS

En el análisis de los datos secundarios obtenidos de los documentos institucionales antes descriptos, se utilizó procedimientos de datos cuantitativos, a partir de una matriz de datos, esto es, un conjunto de valores representadas en filas y columnas²¹. Nuestra matriz de datos final quedó compuesta por 72 filas y 29 columnas. El análisis y procesamiento de los datos de esta matriz fue realizada con la asistencia del software SPSS (*Statistical Product and Service Solutions/ Statistical Package for the Social Sciences*), una potente herramienta de tratamiento de datos y análisis estadístico.

Específicamente, los procedimientos operados sobre la matriz de datos se valieron de dos tipos de análisis:

- a. Análisis descriptivo de variables categóricas y numéricas: se usaron procedimientos que permiten caracterizar apropiadamente tanto variables categóricas como cuantitativas.

²¹ En las columnas se representan las variables investigadas, y en las filas, los casos objeto de estudio.

Particularmente, se utilizó un análisis de Frecuencias. Esta información se representó en tablas.

- b. Análisis de relación entre variables categóricas: se definieron relaciones entre dos variables categóricas, procediendo luego a su representación en tablas de contingencia.

2.5. La validación del conocimiento y su alcance

La validación del conocimiento en investigaciones en las que predomina el enfoque cualitativo, requiere del uso de la estrategia de triangulación a fin de otorgar confiabilidad a los datos, mediante el entrecruce dialéctico de toda la información producida en la instancia de análisis de los datos. (Vasilachis, 2006) En este estudio, se ha utilizado la triangulación de datos mediante la comparación del discurso de los actores entrevistados dentro de cada etapa del trabajo de campo y a su vez entre ambas fases y además, a través del uso de variadas fuentes de producción de datos, en las que prevalecen las técnicas cualitativas (entrevistas y observaciones) y en algunos casos puntuales se recurre a las técnicas cuantitativas (análisis de datos documentales).

El alcance del conocimiento, tal como se anunció, es exploratorio y descriptivo. Así, desde la delimitación planteada en el primer objetivo específico que resulta de dimensiones apriorísticas elaboradas a partir de la teoría (Cisterna Cabrera, 2005), se puede alcanzar un conocimiento exploratorio y global del estado de las condiciones existentes y de los aspectos críticos en las instituciones primarias. El conocimiento resultante permite a su vez, obtener una delimitación más precisa y basada en la contrastación empírica de los componentes del problema y por ende, tener criterios más fundamentados para seleccionar los casos de escuelas a estudiar en la etapa siguiente.

Y en el segundo objetivo específico que se desarrolla en la segunda etapa, construido desde una delimitación más acotada de los componentes de las dimensiones de la fase anterior, se plantea un alcance del conocimiento descriptivo, que corresponde al estudio de casos en sí.

Se asume que la limitación de los estudios cualitativos se encuentra en la no generalización de sus resultados a otros casos. Por lo tanto, si bien el conocimiento alcanzado es válido para los casos que abarca este estudio, también se considera que este modelo metodológico

es uno de los aportes resultantes de la investigación, que en futuro podrá evaluarse como un posible diseño para el seguimiento de las prácticas escolares inclusivas, contribuyendo con esa área de vacancia.

Expuestos los aspectos metodológicos de esta investigación, a continuación se presentan los dos capítulos de los resultados de este estudio, donde se hace intervenir una selección de los procesamientos cuantitativos y cualitativos obtenidos, en conjunción con la elección de las principales relaciones de las categorías analíticas construidas. Si bien el capítulo III pretende exponer el análisis resultante de la primera etapa exploratoria y el capítulo IV a la segunda etapa descriptiva del estudio de casos, además se utiliza un criterio de interrelación entre los resultados de ambas fases, como otra forma de triangular y aportar más profundidad a la interpretación de cada categoría analítica.

Capítulo III

**ESTADO ACTUAL DE LAS CONDICIONES PEDAGÓGICAS DE LAS
ESCUELAS EN CONTEXTOS DE DESIGUALDAD SOCIAL**

En este capítulo, se intenta responder al primer interrogante central del problema, que indaga ¿en qué condiciones pedagógicas se encuentra la escuela para desarrollar prácticas inclusivas? y a las preguntas secundarias que se derivan, respecto a ¿qué supuestos construyen los directivos y docentes sobre estas prácticas? y ¿qué cuestiones aparecen aún como aspectos críticos para alcanzar las metas propuestas por el sistema educativo?.

Tal como se sustenta en el posicionamiento teórico de este estudio, para el desarrollo de las condiciones pedagógicas en las escuelas se requiere de una estructura o base otorgada por las condiciones objetivas. Dentro de éstas se encuentran, las condiciones materiales, las condiciones de los recursos humanos y las condiciones simbólicas. El conjunto de estas condiciones son provistas por el estado a las instituciones.

Como bien sostienen Tenti Fanfani (2007) y López (2011), las condiciones objetivas, son necesarias en las escuelas, pero por sí solas no son suficientes, ni garantizan resultados en los alumnos. En concordancia con esta idea, nos proponemos analizar en este apartado la situación de las escuelas delimitadas para la primer etapa del trabajo de campo, en relación a sus acciones de articulación entre estado y escuelas a través de los programas de políticas públicas (PPP), las condiciones laborales de los recursos humanos en estas escuelas y la participación de los actores escolares en la oferta de formación continua del estado. A la par, se entrelaza en este análisis las valoraciones y significados (las condiciones subjetivas) con que los directivos y docentes se apropian de estos recursos en sus escuelas y disponen de ellos de distintas formas en sus prácticas escolares, generando diversas estrategias con el fin de brindar una educación inclusiva a los alumnos en situación de vulnerabilidad social.

3.1. La desigualdad social en la escolaridad primaria: rol del estado y percepciones de los actores escolares

Apostar al cambio en el marco de la educación inclusiva implica asumir que es una lucha en contra del fenómeno de la exclusión educativa, calificada como la antesala de la exclusión social (Echeita, 2013). En nuestro estado actual de derecho, la exclusión social adopta formas solapadas y no tan visibles. A esta modalidad Castel (2004) la denomina tercera forma de exclusión e implica asignar a ciertas poblaciones un estatuto especial que les permite coexistir en

la comunidad pero los priva de ciertos derechos y de la participación en determinadas actividades sociales (Castel, 2004 como está citado en Echeita, 2013, p. 101). El autor caracteriza, además, a esta forma de exclusión como una manera de “segregar incluyendo”.

Al respecto, Echeita (2013) nos advierte que es necesario visualizar que la educación escolar no es la puerta principal para atenuar las situaciones críticas de la exclusión social, tales como la extrema pobreza. A la luz de estos aportes teóricos nos proponemos reflexionar acerca del fenómeno de desigualdad social en que las escuelas de gestión estatal hoy se hallan inmersas.

Los analistas sociopolíticos (López, 2006; López, 2011, Pedrazza, 2009) afirman que la fragmentación social se manifiesta, por un lado, en la escasez de espacios públicos que permitan compartir experiencias de convivencia entre sujetos de distintas clases sociales y, por otro lado, en que los lugares comunes que existen están regulados por la lógica del consumo, es decir, solo acceden aquellos que pueden pagar. Esta misma lógica se reproduce en la asignación de escuela; para los hijos de las familias pobres solo es posible aspirar a la escuela estatal del barrio donde viven (por lo tanto no hay opción de elegir) y para los que pueden pagar un servicio arancelado de educación existe además la oferta privada, que por lo general, es demandada y elegida por sectores de clase media, media alta y alta.

Entonces, un importante factor que condiciona el punto de partida en el sistema educativo es que las escuelas de gestión estatal se pueblan de alumnos con similares condiciones sociales, provenientes de contextos de pobreza. Y ante estas formas de distribución social homogénea la escuela sola no puede hacer nada. En este sentido, retomando los aportes de Echeita (2013), coincidimos en que la puesta en práctica de la educación inclusiva en contextos de desigualdad social nos interpela en tanto educadores y ciudadanos. Como educadores asumimos el compromiso, compartido con otros, de que cada una de las acciones en las escuelas se impregne por este principio o valor, para que sean oportunidades de inclusión y no parte de las barreras. Y como ciudadanos, otra responsabilidad no menos importante es la tarea de promover y defender que las políticas económicas, laborales, urbanísticas, de salud y sociales interactúen “de la mejor manera posible con el trabajo que nos corresponde hacer a los educadores para reducir la exclusión educativa en el proceso hacia culturas, políticas y prácticas educativas más inclusivas” (Echeita, 2013, p. 102).

En definitiva, en materia de inclusión, tanto la sociedad, el estado y sus instituciones como la escuela son interpeladas, todos los planos están interconectados, pues se trata de pensar y

obrar en pos del proyecto de sociedad que deseamos. Por lo tanto, asumiendo que hay un punto de partida en tensión entre el ideal al que aspira la educación inclusiva, limitado por el factor estructural de la homogeneización social de la población que asiste a las escuelas estatales, es que a continuación se analizan las condiciones en que las escuelas se encuentran en la actualidad para desarrollar sus prácticas inclusivas.

3.1.1. Los programas de políticas públicas en las escuelas de gestión estatal y sector provincial. La situación en la ciudad de Córdoba

Los PPP representan acciones de articulación entre el estado y las escuelas, a través de su implementación realizan diversos aportes a las instituciones escolares, tales como: materiales en algunos casos, recursos humanos en otros y en lo que nos interesa particularmente resaltar, se proveen recursos simbólicos. Dentro de los numerosos PPP nacionales y jurisdiccionales existentes nos detendremos en este punto a describir aquellos cuyos fundamentos aparecen ligados con los principios y premisas de la educación inclusiva y cómo se distribuyen en las escuelas estatales provinciales en la ciudad de Córdoba.

En relación a la procedencia de los programas, es necesario señalar que a nivel de las políticas públicas, los programas que brinda el estado se distinguen por la fuente de financiamiento que les da origen, el gobierno nacional o jurisdiccional, pero además son consensuados como acciones articuladas en el seno del Consejo Federal de Educación en el que están representadas las 24 jurisdicciones del país. Entonces, se puede observar que a una acción política financiada por el estado nacional se le suma en la jurisdicción de Córdoba la coordinación en la implementación y/o la capacitación que se requiere para llevar a cabo dicha acción.

En la siguiente tabla pueden apreciarse 5 de los PPP vigentes en el año 2012 y su distribución en las 231 escuelas estatales de dependencia provincial que tiene la ciudad de Córdoba.

Tabla 5. Distribución de tipos de PPP por total de escuelas provinciales de cada escuela

Zona	N° esc.	PIIE	Netbook	C.A.I.	PPF	Jornada Amp. o Ext.
Centro este	21	14 66%	14 66%	2 9%	12 57%	21 100%
Este	22	11 50%	18 82%	2 9%	12 55%	18 82%
Sur este Ruta 9	28	10 35%	23 82%	4 12%	20 71%	26 93%
Sur este	26	13 50%	20 77%	4 15%	15 58%	21 81%
Sur oeste Cañada	23	11 48%	17 74%	1 4%	13 57%	21 91%
Sur Oeste Ruta 20	20	8 40%	12 60%	4 20%	11 55%	20 100%
Centro oeste	19	7 37%	18 95%	0 0%	6 31%	18 95%
Oeste	26	12 46%	19 73%	5 19%	14 54%	22 85%
Norte	24	11 46%	16 67%	2 8%	13 54%	19 79%
Noreste	22	9 41%	19 86%	3 14%	12 55%	21 95%
Totales: 10	231	106	176	27	128	207
Totales: %	100%	45%	76%	12%	55%	89%

Elaboración propia en base al padrón de la Subinspección de Nivel Primario de la Región Primera.

A continuación se describe brevemente cada uno de los PPP²² ordenándolos con el criterio de mayor a menor implementación en las escuelas:

²² Se decide recortar el análisis en estos 5 programas con el objeto de describirlos en este apartado; para ello, se priorizará como criterio que la Subinspección General de Nivel Inicial y Primario de la Región Centro haya proporcionado datos cuantitativos de su implementación y que en sus fundamentaciones se explicita la intencionalidad de inclusión educativa. Por ejemplo, quedan sin abordar los programas “Más y mejor escuela” (jurisdiccional y vigente desde el 2008) y “Unidad pedagógica para 1° y 2°” (nacional y que se inició gradualmente desde el 2012); ambos también tienen un propósito inclusivo.

- a) Tal como se observa en la lectura de la tabla, los programas más desarrollados en la mayoría de las instituciones son los que persiguen la ampliación del tiempo de la jornada común de 4 horas diarias que brindan las escuelas del nivel primario de gestión provincial. La suma de ambas, jornada ampliada (2005) y jornada extendida (2010)²³, en porcentaje arroja como dato que un 89% de las escuelas de la ciudad cuentan con estas prestaciones. Estos programas están a cargo del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba desde una política jurisdiccional iniciada en el año 2005 y reformulada en el año 2010, sustentada en los principios de igualdad y calidad, que en el caso de la jornada extendida se explicita que se enmarca en la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (art. 28), proponiéndose la finalidad de “posibilitar a los niños que transitan los últimos años de la escuela primaria, el acceso a diferentes experiencias educativas que favorezcan y habiliten el tránsito a la Educación Secundaria” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa [MEPC. SE. SPCE. DGPIE], 2010, p. 1) y priorizando su implementación en instituciones del nivel primario que atienden a estudiantes en situaciones de vulnerabilidad social. Además, se interpreta su relación con el principio de inclusión educativa en tanto se pretende la mejora de las condiciones de aprendizaje y de enseñanza, pensando en acompañar a las escuelas para:

fortalecer la trayectoria de los alumnos de segundo ciclo de las escuelas primarias pensando en intervenir para favorecer una justa distribución del saber y de los bienes culturales con el objetivo de disminuir las brechas educativas de los niños y niñas que las habitan. Un horizonte que se plantea como una política universal pretendiendo la inclusión de todas las Escuelas del Nivel en los próximos cinco años. En este marco, la

²³ Jornada ampliada hace referencia a la propuesta pedagógica originaria que en el 2005 se inició en la provincia para ampliar en 2 horas la jornada común y cuyo propósito pedagógico aludía a “ampliar el horizonte cultural de los alumnos de sectores vulnerables” (Veleda, 2013, p. 88). No se han encontrado documentos publicados por el Ministerio de Educación de la provincia que describan esta propuesta. Jornada extendida es una propuesta pedagógica vigente desde el 2010, que se desarrolla también con 2 horas adicionales pero que ya está más formalizada en los aspectos curriculares, en la coordinación de su implementación y explicitada en documentos ministeriales, que se describen en el cuerpo de este apartado. A los fines de este análisis se han tomado en forma conjunta las dos prestaciones, ya que en el año 2012 ambas tenían vigencia en las escuelas. En el padrón al que se tuvo acceso puede leerse que las escuelas que tienen jornada ampliada, por lo general, son menos que las que acceden al modelo de jornada extendida. En muy pocos casos ha sido reemplazado el modelo originario por el de jornada extendida y por lo tanto, la mayoría de las escuelas que tienen la propuesta de jornada extendida no han tenido previamente jornada ampliada.

iniciativa pretende fortalecer la función de la Escuela, desarrollando propuestas educativas inclusivas y participativas de construcción del conocimiento, planteando la necesidad de una gestión institucional compartida y una propuesta pedagógica articulada que nutran la experiencia y la vida escolar de los estudiantes. (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Educación Inicial y Primaria [MEPC. SE. SPICE. DGEIP], 2011, p.1)

Las acciones de jornada extendida se realizan como propuestas pedagógicas con el formato de taller o laboratorio, por lo general, a cargo de los mismos maestros de la jornada común que reciben formación específica en el marco del programa²⁴. En las 2 horas en que se desarrollan las actividades, se trabajan propuestas referidas a cinco campos de formación: Literatura y TIC, Ciencias, expresiones artístico-culturales, Lenguas Extranjeras (Inglés) y actividades corporales y ludomotrices. Cada escuela realiza una propuesta específica sobre el desarrollo de algunos de estos campos en acuerdo con el supervisor de su zona. (MEPC. SE. SPICE. DGEIP, 2011)

- b) Un segundo lugar, corresponde al PPP que en su mayoría es financiado por el Gobierno nacional a través del Programa Conectar Igualdad para la provisión de *netbooks*, con un 76% de cobertura en las escuelas primarias. En el nivel de escolaridad primaria, en el año de nuestro relevamiento, este programa dota a las instituciones de este recurso para que puedan construir sus aulas TIC o laboratorios de informática²⁵ y no contempla el comodato de *netbooks* por estudiante, como en el nivel secundario, con la finalidad de alcanzar la inclusión digital educativa. En estos casos, y como parte de los principios de igualdad y calidad, se priorizaron las escuelas de sectores de vulnerabilidad social. (Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación. *Programa Educ.ar*). A su vez, a través del Portal Educ.ar este programa ofrece diversas capacitaciones a los docentes por medio de sus plataformas virtuales, las que son complementadas con proyectos de capacitaciones presenciales que en

²⁴ Los programas de ampliación del tiempo de la jornada común se aplican en otras provincias del país con distintas modalidades y criterios de implementación. En Córdoba, una de las particularidades en la formación que se brinda en el Programa de Jornada Extendida es el postítulo en Inglés que busca formar a los mismos docentes de las instituciones que reciben esta prestación para que sean quienes la lleven adelante (Veleda, 2013).

²⁵ En el año 2013 se amplía esta iniciativa con el Programa Primaria Digital de la Nación que contempla la provisión de dispositivos tecnológicos para armar en las instituciones un aula digital móvil. Este programa por ser posterior a nuestro relevamiento no se incluye en este análisis.

la jurisdicción de Córdoba se coordinan e implementan desde el área Tic de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa.

- c) En tercer lugar, se encuentra el Programa de Fortalecimiento Pedagógico en Lengua, Ciencias y Matemática (PFP), con un 55% de escuelas que lo tienen. Se trata de un Programa que depende de la política jurisdiccional y por las razones que se anticiparon en los capítulos anteriores²⁶ es parte de la indagación empírica en las escuelas de nuestra muestra. En el año 2012 este Programa se aplicaba en 128 escuelas de gestión estatal provincial de las 231 instituciones existentes, observándose una cobertura que alcanza entre el 54 y el 58% de las escuelas de cada zona de la ciudad de Córdoba, salvo en dos zonas que presentan una extensión diferenciada; en una es menor, solo alcanza al 36% de las escuelas y en otra zona es superior, con el 76% de cobertura en las escuelas.

Asimismo, es importante saber que el PFP es la acción de Políticas Educativas con finalidad inclusiva de mayor antigüedad en la jurisdicción; pues tiene como antecedentes las investigaciones del año 2000 de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) en las escuelas urbano-marginales²⁷ y un convenio del gremio docente con el Ministerio de Educación para implementar el proyecto “Rehacer la escuela en contextos de pobreza y exclusión social”, con el propósito de “revertir el fracaso escolar, favoreciendo la democratización del conocimiento”. (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba PFP, 2010, p. 7)

- d) En cuarto lugar, aparece el Programa Integral por la Igualdad Educativa (PIIE) con una cobertura del 45% de las escuelas de gestión provincial. Este Programa nace a nivel nacional en el año 2004, como una política compensatoria basada en el principio de igualdad que buscaba “dar respuesta a las problemáticas educativas relacionadas con la fragmentación social y la desigualdad de oportunidades educativas” (ME. PN. PIIE, 2014, párr. inicial). Actualmente, en sus fundamentos se destaca que se pretende asumir una transformación hacia políticas socioeducativas, en este sentido, en la jurisdicción de Córdoba se coordina la implementación de este Programa desde una nueva área denominada Apoyo y

²⁶ En el capítulo I, en el punto 1.2.1. referido a “Las acciones de las Políticas Educativas desde la perspectiva de la inclusión”, se desarrollan los fundamentos de este Programa y sus intencionalidades con sentido inclusivo. En el capítulo II, en el punto 2.2. de “Las decisiones de muestreo”, se argumenta porqué uno de los criterios de selección de escuelas en este estudio es la presencia del PFP.

²⁷ En la jerga escolar el Programa es más conocido como el “108” en referencia al número de escuelas que abarcó originalmente esta prestación cuando se inició desde la UEPC.

Acompañamiento Socioeducativo a la Niñez junto a la Dirección General de Nivel Inicial y Primario de la Secretaría de Educación de la Provincia y las políticas educativas Nacionales. Entre sus objetivos asociados también al principio de inclusión educativa, se busca “apoyar el desarrollo de proyectos escolares destinados a la reinserción, inclusión y retención” (GPC. AAASN. PIIE, 2014, objetivo específico 2 en portal oficial).

Entre sus acciones, se destaca el aporte a la mejora de las condiciones materiales de las escuelas mediante el apoyo financiero anual para gastos de actividades específicas diseñadas por los directivos, la provisión de textos y de capacitación a los docentes en distintas áreas específicas del conocimiento.

- e) Y en el quinto lugar, se encuentran los Centros de Actividades Infantiles (CAI) con una cobertura de apenas el 12% de las escuelas provinciales de la ciudad de Córdoba. Ésta constituye una política socioeducativa integral financiada también por la nación y que es coordinada en sus acciones en nuestra jurisdicción. Asimismo se inspira en los principios de igualdad y calidad y está orientada a “ampliar y fortalecer las trayectorias escolares y educativas de los niños que requieren de mayor apoyo pedagógico y acompañamiento para acceder y/o completar sus estudios” como así también a implementar “Proyectos Socioeducativos que involucren a la escuela, a la familia y al entorno socio comunitario” (Gobierno de la Provincia de Córdoba, área de Apoyo y Acompañamiento Socioeducativo a la Niñez, Centro de Actividades Infantiles, 2014, pág. de inicio en portal oficial).

A los CAI se los califica como una oferta complementaria de extensión en la experiencia educativa (Veleda, 2013). En Córdoba, la propuesta funciona con maestras comunitarias que realizan actividades de apoyo a los alumnos con trayectorias escolares más vulnerables para el primer objetivo, durante la semana y en contra turno, en muchos casos, con los propios docentes de las escuelas. Y para el segundo objetivo, se trabaja el día sábado con modalidad de talleres abiertos a la comunidad que ofrecen actividades recreativas, artísticas, deportivas, culturales y científicas.

Del análisis de estos 5 programas nos detenemos a destacar que en los fundamentos u objetivos de 3 de ellos aparece la intención de fortalecer la formación de los docentes (en PFP) y/o la trayectoria de los estudiantes (en PFP, jornada extendida y CAI). Si se rastrea bibliografía referida a las políticas públicas se encuentra que el fortalecimiento es un concepto que proviene de las teorías del planeamiento estratégico, que tiene auge desde la década del 90 y que se aplica

a los diferentes ámbitos; educativo, de salud y socio comunitarios. Puede interpretarse como una acción del estado que busca apuntalar las condiciones de las instituciones y de las personas (directivos, docentes y estudiantes) para la mejora de la calidad de sus acciones específicas y de los resultados.

Luego de esta descripción de los PPP se profundiza en la distribución que el estado realiza de estos Programas por escuelas. Si se desagrega el número de PPP por las escuelas estatales de cada zona de la ciudad de Córdoba, se observa:

Tabla 6. Cantidad de PPP por escuelas de cada zona

Zona esc.	0	1	2	3	4	5	Total escuelas
Centro este	0	1	5	8	5	2	21
Este	0	3	4	10	5	0	22
Sur este R. 9	0	2	7	9	8	2	28
Sur este	0	1	8	12	2	3	26
Sur oeste Cañada	0	2	7	8	6	0	23
Sur oeste R. 20	0	1	9	4	4	2	20
Centro oeste	0	1	10	3	5	0	19
Oeste	0	3	9	7	5	2	26
Norte	1	5	3	8	7	0	24
Noreste	0	0	8	7	6	1	22
Total fr.	1	19	70	76	53	12	231
Total %	0,4	8	30	33	23	5	100

Elaboración propia en base a padrón de la Subinspección de Nivel Primario de la Región Primera

De los 5 PPP antes analizados, la mayoría de las escuelas de cada zona de la ciudad de Córdoba recibe entre 2 y 4 Programas cada una, desagregando los datos: el 33% de las escuelas reciben 3 PPP, el 30% tienen 2 y el 23% reciben 4 Programas de los propuestos por los Ministerios de Educación (nacional y/o jurisdiccional). Como valores extremos se observa que hay una sola escuela en la ciudad que no recibe ningún Programa y 12 escuelas que reciben todos los Programas vigentes en las Políticas Educativas, lo que representa el 5% del total de instituciones.

Desconocemos cuáles son los criterios de esta distribución de los programas entre las escuelas estatales de dependencia provincial pues no se han hallado fundamentos en los

documentos analizados. A su vez, tal como ya se explicitó, esta investigación se apoya en el supuesto que las escuelas estatales en su mayoría concentran a los alumnos en situación de pobreza. Y el mismo es confirmado en este estudio, tanto por las opiniones de los directivos entrevistados de cada zona escolar en la que se divide la ciudad como por la aplicación de los PPP focalizados solo en las escuelas del sector estatal. Ahora bien, sabemos que para la comprobación empírica de esta afirmación sería conveniente además cruzar con los datos socio-económicos censales de la población de los barrios de las escuelas seleccionadas, lo que excede a nuestros objetivos pero deja planteada la inquietud para futuros estudios. La producción y el entrecruce de esta información contribuiría a la construcción de criterios objetivos en la distribución de los PPP entre las escuelas estatales y a una evaluación de la gestión de estos recursos.

3.1.1.1. Los aportes del Programa de Fortalecimiento Pedagógico en lengua, matemática y ciencias según los directivos de las escuelas

Tal como se desarrolló en el capítulo I, punto 1.2.1., el PFP se selecciona ya que dentro de los componentes de las condiciones pedagógicas, consideramos que esta política aporta interesantes elementos a las escuelas. Recordamos que este programa introduce a las escuelas la figura de un docente externo a la planta institucional, que es capacitado por equipos técnicos del Ministerio de Educación en teorías de alfabetización inicial y didácticas de las principales áreas de conocimiento del nivel primario. Este docente, por lo general, asiste a 4 jornadas semanales en la escuela y destina un día a su propia capacitación continua, contemplada en el programa. Su función consiste en acompañar y apoyar a la labor de los docentes del primer ciclo, tanto en la reflexión teórica como en las decisiones de diseño de sus proyectos de enseñanza en el aula.

A su vez, en el estudio de casos se puede observar que esta función se lleva a cabo en compatibilidad con los tiempos escolares, es decir, el docente de acompañamiento pedagógico durante las horas de materias especiales trabaja con cada docente de 1°, 2° y 3° grados y luego acompaña al docente de grado en la implementación de los proyectos específicos en el aula con los alumnos. En estas últimas situaciones, asume un rol de monitor u observador del trabajo del docente de grado y no de intervención directa con los estudiantes.

En las entrevistas, los directivos valoran de diversas formas los aportes del PFP, poniendo mayor énfasis en los impactos positivos, luego en las posturas críticas y en menor medida enunciando valoraciones negativas de los resultados del programa. Cuando se refieren a los aspectos positivos hablan, por un lado, del beneficio observado en directivos y docentes y, por otro lado, en el impacto en los alumnos.

En primer lugar, se abordan los aportes positivos para los equipos de gestión y los docentes, en este punto los directivos resaltan los aportes teóricos que lleva a cuestionar supuestos. Aparentemente en la dinámica institucional no hay un ejercicio autónomo en los docentes de leer y discutir teorías, pues la mayoría de los directivos destacan que ellos mismos proponen las lecturas o bien, como en este caso, recurren a una colaboración de los docentes del PFP para instalar las mismas:

En las reuniones, antes de empezar los trabajos, las docentes de Fortalecimiento lo leen a las maestras, porque sino no los leen. Entonces hacer la lectura, en las reuniones de personal, yo también traigo aportes teóricos para enriquecer, para decir que lo que hacemos no está aislado, estamos unidos a la política educativa (...) He tenido mucho apoyo, me ayudan mucho a la movilización de las prácticas, el replanteo de las prácticas docentes. (Entrevista a directora_Esc. Zona Noreste.rtf - 3:46)

En referencia al impacto positivo en los alumnos, las opiniones de los directivos aluden, por lo general, a los resultados en el primer ciclo diferentes de lo que ocurre en el segundo ciclo:

Los resultados que hay en los primeros grados son elevadísimos. Y en cuarto hay un quiebre porque las maestras de apoyo dejan de estar y si bien se sigue lo más que se puede, pero también se pierde. Hay un impacto fuerte con la presencia del acompañamiento del docente y después esto no se puede continuar. (Entrevista a directora_Esc Zona Oeste.rtf - 4:1)

En el mismo sentido, en el siguiente testimonio puede apreciarse cuál es el campo de conocimiento en donde se observan estos resultados en los alumnos:

Y ya cuando pasan a 4°, ya es más curricular, digamos, sí se ven cuentos, todo, pero no tan desestructurados como en primer ciclo, ya que ellos van haciendo la agenda de los cuentos, se ve más la parte curricular en cuanto a contenidos, aparte son más los contenidos, esa es la diferencia que nosotros notamos. Y por ahí niños que hasta 3° leían y tenían unas producciones hermosas, pasan a 4°, 5°, y en lugar de ir creciendo, van decreciendo la producción. Nosotros todavía no sabemos si es que pierden el interés, leen menos, a pesar de que en la escuela tenemos institucionalizado de 4° a 6° leen dos cuentos o novelas, tres, y el último grado, cuatro; ya hace varios años que venimos haciendo este trabajo, o sea que acá en la escuela los chicos leen, leen por placer, leen por obligación, porque el libro que se eligen hay que leerlo, no es que lo compramos y se guarda, entonces... pero se nota, se nota la diferencia entre el 1° ciclo que tiene el programa, y el 2° que no. Se nota, hay un quiebre. (Entrevista a directora_Esc Zona Este.rtf - 9:7)

En los discursos de los directivos se menciona al área de lengua como la más fortalecida por los aportes del PFP, lo que concuerda con las observaciones de clases en el estudio de casos, donde se visualiza que es el área más trabajada en la implementación del programa. En una sola de las escuelas entrevistadas, se hace referencia a otras de las áreas de conocimiento que también se abordan:

El programa de Fortalecimiento nos ha aportado muchísimo. Los primeros años la mayoría de los proyectos giraban en torno a la escritura, ahora se está trabajando mucho sobre las ciencias porque era algo que se estaba trabajando con más liviandad.

Y el programa de Fortalecimiento, de los tres primeros grados le dan con todo el plan de lectura que ellos tienen, tienen una agenda lectora que la van cambiando mes a mes, va cobrando auge la lectura que se acrecienta y se nota en los chicos. (Entrevista a directora_Esc Zona Suroeste Cañada.rtf - 7:11)

Es importante detenernos a interpretar el valor central otorgado a la lectura y a la escritura como competencias básicas, transversales y de acceso a todo conocimiento, pues probablemente han influenciado las concepciones vigentes y las condiciones de los puntos de partida en las instituciones para decidir que la mayor parte de los proyectos áulicos del PFP se hayan dedicado

a instalar las prácticas culturales de la lectura y la escritura en los alumnos. Este aserto se confirma, por un lado, con el diagnóstico que este PPP expresa respecto a la debilidad de formación de los docentes para la enseñanza en contextos de vulnerabilidad social²⁸, ante lo que se propone fortalecer las propuestas educativas de las escuelas a fin de asegurar mejores experiencias de aprendizaje.

Y por otro lado, nuestros hallazgos empíricos permiten confirmar que el efecto de aplicación de estas teorías de alfabetización integral que se proponen en el marco de este programa, se visualiza en la valoración de los directivos y de los propios estudiantes de sus producciones. A modo ilustrativo, una de las directoras expresaba “en este contexto, que cada niño quiera tener su propio libro de novelas para nosotros es muy importante”. (Entrevista a directora_Esc Suroeste Ruta 20.rtf - 8:8) Y en el estudio de casos, se pudo observar cómo los alumnos manifestaban entusiasmo ante la posibilidad de ser protagonistas en su función de lectores y escritores, por ejemplo, compartiendo con compañeros de otros grados sus cuentos o novelas escritas a partir de lecturas en voz alta. (Observación de clase en 3°_Caso 1_16:6)

Si bien, podría también leerse que la centralidad puesta en el campo de la lengua deja de lado otras áreas del conocimiento que están planificadas en este programa, en las observaciones realizadas en el estudio de casos, se pudo registrar 2 clases de implementación de los proyectos áulicos del PFP y de las docentes de 3er. grado. Allí se pudo apreciar que en una de ellas se desarrollaba, en ese momento, la agenda de cuentos tradicionales (Observación de clase en 3°_Caso 2_17:14) y en la otra, se planteaba como tema de ciencias el estudio de la vida de los dinosaurios en la tierra. (Observación de clase en 3°_Caso 1_16:6) En esta última observación, es interesante analizar cómo a través de la propuesta pedagógica didáctica del proyecto áulico, se pueden integrar diversas áreas del conocimiento. De lo observado se resalta: la participación de los alumnos con sus socializaciones y conocimientos previos en la temática, la implementación guiada del docente en la metodología de investigación en ciencias, el uso de distintos lenguajes para la comunicación de las ideas (dibujo, escritura y lectura colectivas), la indagación en distintas fuentes del contenido científico (enciclopedias, películas, programación de una visita al museo de Ciencias Naturales). (Observación de clase en 3°_Caso 1_16:24)

Por lo tanto, sí correspondería preguntarse qué pasa con la implementación de este programa en la alfabetización en matemática, área de conocimiento que también abarca el PFP,

²⁸ Expuesto en el Capítulo I punto 1.1.2.1. de este estudio.

ya que está ausente en los discursos de los directivos, de los docentes, y al menos en nuestro trabajo de campo, no se han logrado registrar prácticas en esta área dentro de la implementación del programa.

En segundo lugar, algunos directivos adoptan una posición crítica al valorar el impacto del PFP, haciendo alusión a la tensión entre las concepciones de los docentes de la escuela y las planteadas por el docente de apoyo:

El Programa tiene cierta resistencia de parte de los docentes porque quizás no estamos viendo los resultados que quisiéramos desde la escuela. Entonces hay alguna resistencia, hay que trabajar mucho también. Las maestras de apoyo deben vincular bastante y a partir de allí trabajar específicamente con el proyecto, pero no es muy fácil.

En la reunión zonal que se hizo con la inspectora, se habló de este tema, donde las mayorías de las escuelas coincidían que el impacto está siendo en primer grado.

(Entrevista a directora_Esc Zona Centroeste.rtf - 5:10)

En este caso la directora explica que trata de mediar en el desacuerdo entre docentes. Podríamos preguntarnos si esta tensión alude a la necesidad de trabajar las rupturas con creencias y concepciones arraigadas que propone el paradigma de educación inclusiva. En este sentido, en otra escuela se plantea que el posicionamiento teórico del PFP ha sido objeto de discusión teórica en las reuniones institucionales y se han hecho acuerdo sobre qué aspectos implementar y cuáles no:

Salvo en algunas cosas, no estamos de acuerdo con lo que trae Fortalecimiento porque institucionalmente nosotros lo analizamos profundamente. Y como no estamos de acuerdo hacemos lo que nosotros consideramos correcto para nuestros niños. (Entrevista a directora_Esc Zona Suroeste Ruta 20.rtf - 6:17)

Este argumento aparece también en la entrevista n°1 y n°4, donde las directoras manifiestan que no acuerdan en que el PFP proponga una sola perspectiva teórica respecto a la alfabetización inicial en lectoescritura. Aquí sirve retomar la pregunta que recién formulábamos

sobre cuál es el estado de apropiación de estas nuevas concepciones en las escuelas y la ruptura con las ideas ya existentes, más tradicionales. En el capítulo IV, en el estudio de casos, retomaremos este interrogante tratando de aproximar algunas respuestas desde la observación de las prácticas escolares.

Y en tercer lugar, aparecen en los discursos de los directivos las valoraciones negativas, que en algunos casos, hacen referencia a aspectos de la implementación del programa:

Nosotros, lo tenemos desde que se inició, somos pioneras, desde el 2001, pero no nos ha ido muy bien a nosotros, porque hemos tenido, por diferentes razones, sin ánimo de mentir, hemos tenido 7 o 10 maestras (...) Entonces, por ejemplo, la docente que tenemos actualmente, es el primer año que está. Y la que tuvimos el año pasado fue la que más permanencia tuvo, 2 años. Y después sacó licencia por enfermedad. No hemos tenido una continuidad de alguien, no saben que esto es un proceso y uno ve resultados después de unos 3 o 4 años. Y no lo hemos podido lograr con una sola persona, pero bueno sí... los aportes del proyecto son buenos. (Entrevista a directora_Zona Sureste.rtf - 2:12)

Estas situaciones generan discontinuidad en las relaciones de los equipos los docentes y por lo tanto también en sus proyectos conjuntos. En las entrevistas a directivos n° 1 y n° 5 aparece la misma problemática.

Y en un solo caso, se alude explícitamente a los aspectos negativos vistos en los resultados en los alumnos:

Ahora el programa que tenemos y que una está todavía mirando y evaluando, es el de Fortalecimiento. Es como que, vemos que los frutos no son los esperados, por eso el taller de nivelación, porque tenemos chiquitos con mucho fracaso que ya pasan a tercero, pero así con la lectoescritura [hace gesto de mínimo con la mano] teniendo el programa (...) me parece que habría aspectos que rever en ese programa. (Entrevista a directora_Esc Zona Centro Oeste.rtf - 10:11)

Este testimonio nos permite volver a profundizar en los supuestos y concepciones implícitas, las cuales se podrían cuestionar si van en el sentido de la inclusión educativa. Aparecen conceptos con los que este paradigma busca hacer ruptura, como es el fracaso y la

nivelación de los alumnos, contrarios a la idea de atender la diversidad de necesidades específicas de los aprendizajes de los alumnos, que contemplan entre otras cuestiones, los distintos ritmos en el aprendizaje. Ahora bien, este aspecto refleja una tensión mayor entre una innovación teórica y el sistema de organización graduado o de niveles que hoy tiene el formato escolar, no compatible por cierto con estas concepciones, pero que excede el ámbito de decisión de los actores escolares.

Y también nos permite retomar una temática emergente, que aparece cada vez que se alude a los resultados de las acciones de este programa en los alumnos. En forma recurrente ha aparecido la idea de “quiebre entre primer y segundo ciclo”. Nos detendremos a profundizar en estas percepciones, esta vez, mediante el entrecruce de las opiniones de las entrevistas grupales a los docentes de grado y de los propios docentes de acompañamiento pedagógico, efectuadas en el estudio de casos:

Me parece que habría que hacer algunos acuerdos más específicos en, por ejemplo, como vienen preparados para llevar a cabo las actividades del segundo ciclo, hay una gran cantidad de chicos que no llegan alfabetizados, no saben leer ni escribir y éstos por acuerdos han ido pasando de grado, para que no abandonen la escuela. Entonces han ido pasando, pasando de grado y llegan al segundo ciclo y tenemos que decirle que no están alfabetizados y hay veces que por más esfuerzo que uno haga en forma individual para lograr que el chico...el chico egresa con lo mínimo. (Entrevista grupal a docentes de grados__Caso 1_Esc. zona Centro este.rtf - 14:12)

A este reclamo de algunas maestras del 2do ciclo, lo contrastamos con la opinión de la propia docente del PFP de esta escuela:

Si estuviéramos en una teoría tradicional, también habría chicos que no están alfabetizados, peor. Nosotros el año pasado tuvimos dos casos, no más, pero también detrás de eso hay cuestiones personales, uno sabe que está pasando. Pero si fuera desde la otra mirada, donde un chico solo copia del pizarrón, donde un chico solo repite. Sería un super fracaso, rotundo. Porque aparte el chico hoy tiene otros estímulos, entonces ese tipo de escolarización, directamente ya está la ruptura. No los van a sentar como nos sentaban a nosotros a la clase de ortografía. Entonces es distinto. Se está haciendo todo. Los resultados si no dan, que no nos dan en dos alumnos, es porque hay muchos factores.

Entonces el tema de maltrato, abusos, ausentismo, nutrición, cuestiones biológicas. Pero normalmente vemos que hay compañeros de segundo ciclo que también tienen los cuadernos para el aula, y está la mirada constructivista, que se tiene que terminar de instalar. Pasa que todos tenemos la lucha entre que hemos tenido una educación tradicional y lo nuevo. (Entrevista a docente de fortalecimiento pedagógico_ Caso 1_ Esc. zona Centro este.rtf - 12:17)

Estos discursos analizados permiten traslucir las expectativas y los diversos sentidos con que los actores entrevistados se van apropiando de las acciones de apoyo a la alfabetización integral de los niños en el primer ciclo. En el capítulo IV profundizaremos el análisis de esta categoría emergente, [articulación entre 1° y 2° ciclo], con las observaciones de clases del estudio de casos, a fin de comprender los argumentos en tensión y aportar un posicionamiento frente a la disyuntiva de los procesos de alfabetización básica y los ritmos diversos de aprendizajes de los alumnos, que desde el enfoque de inclusión demanda ampliación en tiempos que trasciende el primer ciclo.

Si bien el PFP es una política educativa originada hace 15 años atrás por el gremio docente de nuestra provincia y que por lo tanto, cuenta con un reconocimiento diferencial entre los actores educativos, el énfasis de las valoraciones puestos en el impacto del programa en los beneficios para los directivos y los docentes, hablan de la demanda que aún existe de continuar fortaleciendo las condiciones pedagógicas de las instituciones, que aparece como una necesidad permanente de revisión y mejora por la complejidad de las situaciones de escolaridad con las que trabajan en lo cotidiano y las condiciones de formación de los propios docentes en servicio.

Ahora bien, surge el interrogante de ¿cómo se puede continuar avanzando en el fortalecimiento de esas condiciones de las escuelas y a la par, poner en el centro de la atención el alcance del objetivo central de este programa? Nos referimos a la alfabetización integral de todos los niños en situación de vulnerabilidad social, aspecto que aparece en los discursos de los directivos y docentes en forma indirecta, solo cuando la investigadora lo pregunta explícitamente.

3.1.2. Las condiciones del equipo directivo y de los docentes

Se propone analizar la situación laboral de los recursos humanos en las escuelas de la muestra de esta investigación, considerando que éstas son esenciales para los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Y a la par, se analizan las percepciones de los propios actores escolares sobre estas condiciones, focalizando en la apropiación de las condiciones simbólicas que el estado ofrece a sus instituciones.

En base al análisis de las entrevistas a los directivos de las 11 escuelas de la muestra de la primera etapa del trabajo de campo, se elabora el siguiente cuadro, que permite comparar la situación laboral de los recursos humanos en relación al tamaño de la matrícula de alumnos y su distribución por grados.

Cuadro 1. Condiciones del equipo directivo y de los docentes en relación al tamaño de matrícula de alumnos

Escuelas	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11
Equipo Directivo: Situación laboral y antigüedad	Dir.: Titular 1 año 1 Vicedir: 4 años	Dir.: Titular 6 años 2 Vicedir: 5 años c/u	Dir.: Titular 6 años 2 Vicedir: 6 años c/u	Dir.: Interina 1 año 2 Vicedir: 1 año	Dir.: Titular 6 años 1 Vicedir: Suplente	Dir.: Titular 7 años 2 Vicedir: 6 y 1 años c/u	Dir.: Titular 10 años 2 Vicedir: 5 y 9 años c/u	Dir.: Titular 9 años 1 Vicedir: 7 años	Dir.: Interina 3 años 3 Vicedir: 2, 6 y 3 años c/u	Dir.: Titular 6 años 1 Vicedir: 2 ½ años	(sin datos)
N° de docentes a cargo de grados y situación laboral	11 La mayoría suplentes	18 La mayoría titulares	20 La mayoría suplentes	20 La mayoría eran titulares, pero 10 pidieron traslado	9 La mayoría titulares	18 La mayoría titulares.	18 La mayoría titulares	12 La mayoría titulares	29 La mayoría titulares	7 La mayoría interinos y suplentes	17 La mayoría titulares
Tamaño de matrícula de alumnos y su distribución por turnos y grados	168 en 2 turnos con 11 grados. En 1er ciclo 9 alumnos por grado y en 2do ciclo 16 alumnos por grado	484 en 2 turnos con 18 grados Entre 26 y 28 alumnos por grado	368 en 2 turnos con 20 grados. Entre 15 y 25 alumnos por grado.	402 en 2 turnos con 20 grados.	152 en 1 turno con 9 grados En 1er. ciclo de 10 a 14 alumnos y en 2do ciclo hay un grado con 27 alumnos.	362 en 2 turnos con 18 grados. Entre 18 y 22 alumnos por grado	415 en 2 turnos con 18 grados. Entre 23 y 27 alumnos las divisiones que más tienen. Y las que menos tienen 18 alumnos	220 en 2 turnos con 12 grados y 18 alumnos en cada grado	630 en 2 turnos con 29 grados Entre 20 y 28 alumnos por grado	136 en 1 solo turno con 7 grados, entre 14 y 15 a. por grado	346 en 2 turnos s/d de distribución

Elaboración propia con datos de las instituciones aportados en entrevistas a directivos de 11 escuelas de la ciudad de Córdoba

Los datos recogidos permiten afirmar que las 11 escuelas estudiadas cuentan con un equipo de gestión conformado por un cargo de director y 1, 2 o 3 cargos de vicedirector, dependiendo del tamaño de la matrícula de alumnos. En la mayoría de los casos, los directores ejercen esta función en situación de titularidad alcanzada por medio de concursos²⁹, solo en 2 escuelas hay directores interinos ascendidos por antigüedad y en 1 escuela no se obtuvieron datos. Y respecto a la antigüedad, en el caso de los directores se observa que la mayoría tiene más de 5 años en ejercicio de la función, mientras que en los vicedirectores se observa mayor variabilidad.

Consideramos que la forma de acceso a la titularidad en el equipo de gestión a través de concursos es una acción política de la administración del sistema educativo que aporta condiciones de calidad a la conducción de las instituciones escolares. Ya que la instancia de examen en los concursos implica procesos de formación y actualización de los aspirantes a directores, además de los requisitos formales. Asimismo, este proceso formativo para directivos propone justamente teorías innovadoras basadas en el enfoque de la inclusión. (Madonni y Sipes, 2010)

En cuanto a la situación laboral de los docentes, en 7 escuelas de la muestra predomina la condición de titularidad, en 3 escuelas prevalece la condición de suplentes y en 1 escuela se está produciendo un pedido de pase masivo de titulares. Tanto en este último caso, como en las escuelas donde la mayoría de los docentes son suplentes, los directivos atribuyen esta realidad a que

toman los dos años, y después se van a la escuela que les conviene a ellas. Piden traslado. Entonces esa rotación es lo que a uno le desgasta. Porque es empezar todos los años a trabajar de nuevo, la toma de conciencia. (Entrevista a directora_Esc Noreste.rtf - 3:10)

Esta es una escuela donde están dos años de titulares y se van. Por eso no hay continuidad en los proyectos, cuesta mucho llevarlos a cabo (...) al alternarse el equipo docente, cuesta volver a comenzar con personal nuevo (...) De hecho este año han pedido traslado

²⁹ La situación de titulación no se analiza en los cargos de vicedirectores ya que este dato no se obtuvo en toda la muestra, no obstante, desde algunas opiniones de los directivos, surge el dato que para los cargos de vicedirectores hay todavía bastante ascenso al cargo en forma interina por antigüedad, es decir, está menos implementado el recurso del concurso.

más de 10 maestros (...) Yo creo que es una escuela difícil para trabajar, con niños con muchas dificultades, y que literalmente, no se la bancan. (Entrevista a directora_Esc. Oeste.rtf - 4:23)

Los directivos nos hablan de los efectos de rotación que se produce en los cargos docentes y cómo impacta en forma negativa esta situación en el sostenimiento de sus proyectos institucionales. En la designación de los docentes en el sistema educativo de la provincia de Córdoba, en el nivel primario, se publican los cargos vacantes y los aspirantes se anotan en una sola sección escolar³⁰. Por lo general, hay más oferta de cargos en escuelas alejadas del centro de la ciudad³¹. Los docentes que acceden a las vacantes son designados en alguna de las escuelas en las que se han inscripto, en los casos en que obtengan la titularidad de sus cargos deben permanecer en esa institución durante 2 años, y luego se admite que el docente pueda elegir reubicarse en otra institución o permanecer en la misma.

Esta situación se contempla en el art. 5 inc. b del Estatuto Docente, instrumento legal que reconoce dentro de los derechos de los docentes la posibilidad “a ser escalafonado y a que se le proporcione oportunidades de traslado y ascenso de acuerdo a sus méritos y capacidad”. Y en el art. 51 se establece que “tienen derecho a solicitar traslado los docentes escalafonados que hayan permanecido dos años lectivos completos en la escuela en la que prestan servicios al formular su pedido” (Decreto Ley 1910/E/57).

Ahora bien, también en la muestra de escuelas hay otros casos en donde sucede lo contrario, es decir, hay una elección de los docentes en ser parte de ese plantel. Es interesante analizar los argumentos de los propios docentes:

Yo soy una de las más nuevas, (...) me sorprendió el grupo de titulares, hay muchas titulares. En la escuela urbano marginal siempre se huye, yo creo que cada una tiene una vocación hacia la situación socioeconómica del niño, es decir, cada una con distintos motivos personales está involucrada con esta comunidad, desde distintos enfoques, pero

³⁰ “Entiéndase por Sección Escolar la división orgánica con jurisdicción técnica docente y administrativa que enmarca la actuación territorial de un Inspector Técnico. El Director General de Nivel Inicial y Primario, conforme a los requerimientos del Servicio Educativo, determinará el número de Secciones Escolares” (Decreto Ley 1910/E/57, Art.31).

³¹ El Art. 18 del Estatuto docente determina que “los aspirantes sólo podrán inscribirse en una zona, sección o subdivisión de las que se establezca en la reglamentación” (Decreto Ley 1910/E/57).

ninguna piensa en irse y no por el sueldo. Nos pasan un montón de cosas pero yo creo que estamos buscando que vamos hacer, yo veo que hay un compromiso de una forma u otra. (Entrevista grupal a docentes__ Caso 2_Esc. Zona Suroeste.rtf - 15:7)

Entonces, si contrastamos los dos argumentos de las directoras antes citadas con la opinión de las docentes del estudio de casos, hallamos que se refieren a las características sociales del barrio donde se inserta la escuela como las dos caras de la misma moneda. Por un lado, aparece como un factor negativo que los docentes tratan de evitar cuando deciden en qué escuela ejercer la titularidad y por otro lado, como en esta última cita, es uno de los motivos de la elección de los docentes en formar parte de esa escuela, basada en una actitud de compromiso social. Actitud que tiene su correlato en la antigüedad de la mayoría del personal titular de las 2 escuelas del estudio de casos, quienes ejercen en esas instituciones desde hace más de 10 años.

Y por último, otra importante condición objetiva es la relación entre cantidad de docentes a cargo de los grados por cantidad de alumnos. En el cuadro se puede apreciar que todas las escuelas cuentan con un número suficiente de docentes a cargo de los grados. No obstante, se percibe de las apreciaciones de los directivos que esta distribución no alcanza cuando se trata de trabajar en estos contextos sociales:

Entre 18 y 22 alumnos [por grado a cargo de un docente]. También en eso nos cuesta mucho mantener ese número, porque tenemos una población de extrema pobreza, tenemos niños con dificultades en el aprendizaje que necesitan atención más personalizada. Y si hubiera grados más numerosos eso se hace casi imposible. Entonces tratamos de mantener una cantidad coherente de chicos para que las maestras puedan trabajar mejor. No es fácil. (Entrevista a directora_Esc. Zona Suroeste Ruta 20.rtf - 6:4)

Los directivos demandan sostener un número reducido de alumnos a cargo de un docente para poder atender la diversidad de necesidades de los aprendizajes de los alumnos. No obstante, esta solicitud de las escuelas entra en conflicto con un factor social y estructural que es la tendencia a la disminución de la matrícula de alumnos en las escuelas estatales en general, tal como se describió en el contexto del problema presentado en la tabla 2 del capítulo I. Asimismo, en la muestra de la primera fase de nuestro estudio, se puede apreciar en 3 escuelas la existencia

de instituciones con baja matrícula³² de alumnos: 168 alumnos (E1), 152 estudiantes (E5) y 136 alumnos (E10) (ver cuadro 1 en este capítulo). Y decimos que el tamaño pequeño de matrícula genera una situación conflictiva en estas escuelas, pues se produce una reorganización de los recursos humanos por parte de la gestión del sistema educativo y en las instituciones es vivenciada como una potencial amenaza a la situación laboral del personal, que incluso afecta a los cargos directivos. Así lo expresa una de las directoras:

Nosotros estamos en un proceso de recategorización, en donde a lo mejor si no alcanzamos la matrícula, [la escuela] va a descender de categoría; y se está trabajando pero, cuesta bastante ¡y eso también, desanima bastante! Sobre todo a los directivos, (...) ¿y qué pasará el año que viene, estamos no estamos? En el caso mío si la recategorizan yo no voy a estar más porque como tengo concurso, yo tengo que volver a la de primera [categoría]. (Entrevista a directora_Esc. Zona Centro Oeste.rtf - 10:25)

Los datos analizados permiten afirmar que, por un lado, se avanza en la provisión desde el estado de ciertas condiciones estructurales para las escuelas y por otro lado, se produce pérdida de esas condiciones ante este factor de baja matrícula de alumnos. A su vez, los directivos relacionan la baja matrícula de alumnos de sus escuelas con el código [Escuela y barrio/comunidad/contexto]. Desde sus palabras:

La parte social (...) ¿porque la escuela donde está ubicada? Está dentro del barrio y los únicos que vienen son los chicos de acá. Porque podrían venir chicos de otros barrios, pero se van a escuelas que les queda más lejos. ¿Porque no quieren venir al barrio? ¡Porque no pueden ingresar!, ¡tienen miedo!. Entonces ¿quién va a venir acá? Distinto hubiera sido si esta escuela hubiera estado en la entrada del barrio, en la ruta. Porque los que están fuera del barrio y van a las escuelas que están más lejos, podrían venir acá. Y los conflictos que hay entre las mismas familias del barrio (Entrevista a vicedirectora_Esc. Zona Norte.rtf - 1:8).

³² La variable matrícula de alumnos se la categoriza en: matrícula baja (101 a 200 alumnos), matrícula media (201 a 300 alumnos) y matrícula alta (de 301 a 400 alumnos sumado a matrícula muy alta de 401 alumnos en adelante).

Si, más o menos hace 15 años que viene el descenso de matrícula, 15 o 16, a lo mejor, desde que se instaló la Villa, y bueno la gente, vienen chicos acá y la gente del barrio busca otros lugares (...) Porque antes había dos turnos acá, era mañana y tarde y ahora quedamos con un solo turno y con pocos alumnos, o sea que (...) una de las variables, me parece que fue la instalación de la Villa (...) La Villa tiene como 18, 19 años (Entrevista a directora_Esc. Zona Centro Oeste.rtf - 10:3).

La narrativa de estas situaciones evidencia que las escuelas estatales que reciben alumnos provenientes de “villas” o de nuevos “barrios conformados por la erradicación de villas”, por lo general se conforma con una población homogénea en cuanto a la procedencia social. Situaciones que tienden a reforzar aún más su aislamiento y estigmatización social. Si bien el tratamiento exhaustivo de este tema excede el recorte de este estudio, consideramos que es una categoría emergente a profundizar en futuras investigaciones. La evidencia encontrada en este trabajo nos permite contribuir con una hipótesis para nuevos estudios: la tendencia hacia bajas matrículas de alumnos en las escuelas estatales es un factor que evidencia situaciones críticas del fenómeno de la fragmentación social.

3.2. La formación docente continua y las estrategias institucionales de trabajo pedagógico

Se puede afirmar que existe una variada oferta de formación continua por parte de las políticas educativas, tanto nacional como jurisdiccional, para los docentes del nivel primario. En las mismas propuestas de los PPP antes descriptos existen áreas de capacitación específica en la mayoría de ellos. Asimismo, en las entrevistas los actores escolares reconocen como positiva esta oferta del estado. No obstante, en 5 escuelas de la muestra (E1, E2, E4, E5 y E11) las directoras consideran que hay escasa asistencia de los docentes a estas capacitaciones y entre los argumentos, algunos aluden a las actitudes de resistencia o de conformismo en los docentes, otros justifican que no disponen de tiempo por las condiciones laborales en doble turno, y otros manifiestan que las respuestas a la capacitación generalmente está asociada a la necesidad de acceso a una jerarquización laboral, como es obtener la condición de titularidad de un cargo, y cuando esto se logra ya es difícil que estos docentes se motiven a continuar formándose.

En otras 5 escuelas (E3, E6, E7, E9 y E10) aparecen relatos de los directivos sobre experiencias positivas respecto a la formación del personal docente, en esos casos, hacen alusión a que estas capacitaciones provienen de las ofertas de algunos de los PPP, como son el PIIIE, el CAI, la jornada extendida y el PFP. En este marco, las temáticas más frecuentes que se enuncian como objeto de estudio son mayoritariamente del área de lengua y literatura, luego sigue el uso de las tic en proyectos áulicos, la matemática y en menor medida las ciencias. También hacen referencia en algunos casos aislados a la formación en temáticas relacionadas con los recursos metodológicos para la enseñanza, como es el trabajo con proyectos institucionales y a concepciones teóricas de evaluación de los alumnos y de educación inclusiva. Es decir, si se ponderan los temas de capacitación se destaca la formación didáctica en las áreas de los conocimientos de disciplinas que son objeto de enseñanza y en menor medida aparece la formación pedagógica.

Además, es interesante destacar que en estas experiencias favorables de capacitación, las 5 directoras hacen referencia que la dinámica de participación involucra en conjunto a la mayoría de los docentes y de los directivos en un proceso formativo determinado. En palabras de una de las directoras:

Tuvo buenos resultados porque era la capacitación para la nueva tecnología que recibíamos (...) Tal vez para este tipo de capacitación lo hicimos todas pero como pasa siempre no todas tenemos las mismas capacidades para seguir desarrollándolo más adelante (...) También hicimos capacitación en Lengua, porque la Provincia te manda a través de la Subsecretaría, cantidad de capacitación y todos son virtuales. Creo que hay uno solo presencial y después el examen final. No era obligatorio pero lo hicimos en forma masiva, aunque de todas hemos ido a rendir tres. Lo mismo el proyecto de Fortalecimiento, el año pasado se trabajó Matemática, lo hemos hecho todas, era para 1º, 2º y 3º. Pero también hubo maestras del segundo ciclo que lo hicieron. Como institución fuimos masivamente. Los cursos están llegando permanentemente y uno las informa a todas. (Entrevista a directora_Esc Zona Suroeste Cañada.rtf - 7:25)

Y además, un importante complemento de la formación se encuentra en los procesos internos de trabajo pedagógico en las propias escuelas que permita una construcción conjunta de los proyectos institucionales. En las entrevistas a las directoras se observa que en la mayoría de las escuelas se intentan sostener estos espacios en las instituciones, a pesar que se requiere de una compleja organización interna para no interrumpir las tareas cotidianas de dar clases. Al respecto, varios hacen alusión a lo laborioso que resulta a los directivos consensuar con el personal la programación de los tiempos de estos encuentros fuera de los horarios de clases y a la vez, son los propios docentes que reclaman que se institucionalicen:

Esos espacios son muy pocos, necesitaríamos más, antes teníamos talleres y eran muy buenos porque podíamos leer, poder debatir, acordar entre nosotras, era muy útil y traían distintas temáticas que íbamos analizando durante todo el año e íbamos devolviendo conclusiones y eso era muy útil porque nos hacía reflexionar sobre nuestras prácticas y sobre nuestros conceptos, permanentemente digamos un sustento teórico y en función de ello poder debatir y opinar cada una y acordar cosas. (Entrevista grupal a docentes_ Caso 1_Esc. Centro este.rtf - 14:23)

En cuanto a la dinámica de estos encuentros, que por lo general son motorizadas por el equipo de gestión, algunos admiten que no logran trascender el carácter informativo u organizativo de las reuniones, y en otros casos, que sí logran hacerlo, se vislumbra una intencionalidad pedagógica que está enfocada en la reflexión a partir de disparadores que propone el directivo:

Yo planifico el taller (...) busco el lema o un pensamiento, planteo los objetivos, en base a los objetivos les busco una lectura. Siempre hay un espacio de lectura, ya sea por ejemplo, este año, que fue el diseño curricular (...), yo leo mucho la revista Monitor, que tiene muchas cosas interesantes. Por ahí busco de ahí o yo (...) les traigo lecturas amenas, por ejemplo, yo tengo dos libros, uno que tenía relatos de escuelas de Pablo Pineau, eso por ejemplo, siempre les leo algún relato de eso. Y ahora compré "Maestros del alma" de una periodista cordobesa de la Voz del Interior (...) y esos son más lindos porque los relatos de historias escolares pasan por cosas cordobesas, entonces por ahí nos sentimos más identificados. Por ejemplo, una vez les traje una investigación de Karina Kaplan en cuanto

a las expectativas que tiene el docente para los alumnos, cómo cuando uno tiene pocas expectativas los fracasos son más, Entonces, una me dijo en esa oportunidad “pero si vos traes una investigación que se ha hecho en Inglaterra, no acá, acá nosotras tenemos otra realidad”. Y en realidad, la investigación demuestra que poner al chico vulnerable, de comunidades muy vulnerables, con un docente que creen que van a aprobar, y la gran mayoría aprueba. Y ponían sectores de clase alta, con un profesor que siempre decía “ellos no pueden, estos son unos vagos” el fracaso era muy grande, esa es la idea. (Entrevista a directora _Esc. Zona Sur Este.rtf - 11:35)

Citamos *in extenso* este testimonio pues permite ilustrar el esfuerzo de la directora en hacer una transposición didáctica del material teórico pedagógico para que resulte cercano al lenguaje de los docentes más centrado en la narrativa de la experiencia. Entrecruzamos la observación en una de las escuelas del estudio de casos, que ejemplifica que esta situación es recurrente:

La directora inicia presentando una selección de fragmentos de películas sobre situaciones de enseñanza y aprendizaje que muestran diferentes formas de interacción entre docentes y alumnos y que suceden en distintos momentos históricos en Francia, en Italia y en España. A posteriori, se les pide a los docentes que realicen una puesta en común de sus reflexiones sobre estas experiencias pedagógicas que acaban de ver. [Mi percepción como observadora de estos intercambios es que los docentes intentan relacionar, en formas un tanto fragmentadas, algunos episodios de las películas con sus propias experiencias de enseñanzas y a su vez, éstas se enuncian también como sucesos. No aparecen instancias de interpretación con referencias teóricas]. (Observación de taller institucional_Caso 2.Esc. Zona Suroeste Ruta 20. rtf - 17:2)

En los procesos de apropiación de estos docentes se observa que, ante una propuesta de reflexión sobre las propias prácticas, aparece la centralidad del relato de fragmentos de experiencias con ausencia de interpretaciones teóricas. Y son las referencias a las teorías las que permiten trasladar la información de las anécdotas escolares a un debate de ideas pedagógicas en torno a las problemáticas del conocimiento y de la enseñanza. En otros casos, los directivos efectúan la propuesta de estos talleres pedagógicos con el apoyo y la intervención de recursos

humanos que provienen de los PPP, como es la docente del PFP, también con las docentes de apoyo a la inclusión de personas con discapacidad y en menor medida, profesionales de otras instituciones de la comunidad, psicólogos o trabajadores sociales.

3.3. Los vínculos de la escuela y las familias

Las actuales teorías sociopedagógicas (Tenti Fanfani, 2007; López, 2006) coinciden en afirmar que para favorecer los aprendizajes del niño en su escolaridad, se necesita fortalecer el nexo entre lo social y lo educativo y señalan como un núcleo problemático al quiebre en el vínculo familia-escuela, o lo que esta relación representa, es decir, los lazos entre sociedad y educación. (López, 2006)

Al respecto tanto los directivos como docentes entrevistados en nuestro estudio, concuerdan en que hay escasa participación de las familias en las propuestas destinadas a los padres. Si bien estas acciones dirigidas a convocar a las familias difieren, ya que algunas tienen propósitos pedagógicos y de concientización sobre el valor de la educación para sus hijos mientras que otras tienen carácter informativo, en todos los casos no conforma la escasa respuesta de los padres.

Ante esta situación hay directivos (E7, E8, E10 y E11) que si bien reconocen que la participación de los padres ha ido disminuyendo con el paso del tiempo, ponen el acento en que es parte de la responsabilidad institucional trabajar en el fortalecimiento de los vínculos con las familias y las comunidades en la que está inserta la escuela. Una directora describe el devenir que implica asumir este desafío en su escuela:

en el imaginario de los padres, en esto de que ellos viven en una villa, no viven en un barrio con asfalto, agua corriente, con electricidad que no es colgada (...), ellos creen que la escuela del barrio del lado es mejor que la nuestra. ¿Qué dicen? “No todos los padres eligen esta escuela por ciertos niños”. Entonces ahí hay que trabajar con los papás porque si la escuela es de ellos también es de estos niños que nos traen algunos inconvenientes, por ejemplo este año tuvimos un caso muy particular, (...), por primera vez, se robaron los cables que pasan por el techo de la escuela y uno de los ladrones, digámosle así, uno

de los que participó del hecho, fue un niño de la escuela. Entonces hay padres que no se lo perdonan (...) ahí hay que trabajar mucho porque yo no quería que “B” (el niño) se vaya a otra escuela, ¡esta escuela era de él también! pero había que hacerle entender a los padres que a este niño a pesar de lo que había hecho, había que mantenerlo en la escuela, así que hubo un trabajo de mucha conversación de grupos de padres, (...) de hacerles entender a los padres que el niño no es el responsable del robo, que atrás del niño hubo un mayor, de hecho investigué hasta que supe quién era el mayor, y fui y le dije a la policía con nombre y apellido que es un familiar del niño, entonces que en la casa se consume droga, que tiene un padrastro que es ladrón y que lo manda a robar. ¡Si encima los dejamos sin escuela!, ¿a dónde termina ese niño? Con un papá que murió en el motín de la cárcel de San Martín (...). Adonde tiene que estar “B” es en la escuela, aunque le adaptemos los horarios, le adaptemos otras cosas, tiene que estar en la escuela. (Entrevista a directora_Esc. Zona Sur Este.rtf - 11:8)

Este testimonio permite vislumbrar una fuerte convicción inclusiva que guía el accionar de este directivo. Pero a su vez, en la interpelación de las condiciones de las instituciones nos preguntamos si compete solo al directivo este tipo de intervenciones o bien requiere de apoyos especializados de otros ámbitos, como podremos apreciar en las demandas que los actores educativos realizan ante las acciones que consideran que ellos hacen pero que no alcanza para trabajar con la multidimensional de estos contextos.

3.4. Los límites de las acciones de las escuelas

En varias escuelas que hemos estudiado (E1, E2, E5, E6, E9 y E11), aparece como una categoría emergente [la demanda de la intervención de especialistas de otras profesiones] relacionadas al ámbito de la salud. Así, algunos directivos y docentes reclaman contar con apoyo de equipos especializados como parte de las condiciones necesarias para el desarrollo de sus prácticas inclusivas. Algunos argumentos que justifican esta demanda son los siguientes:

Nos cuesta mucho por ahí detectar, cuando el chico tiene alguna dificultad para aprender, para poder decirle al maestro por donde debe ir, para que el chico pueda aprender. Entonces, por ahí no tenemos el asesoramiento de alguna psicopedagoga, o se pierde mucho tiempo, hasta que lo detectamos en el chico, a veces me refiero a la mitad de un año. A lo mejor podemos ver que ese niño no aprende igual que todos los demás en agosto, cuando ya ha pasado el segundo trimestre. (...) No sé si las escuelas debieran contar con un gabinete, porque tampoco voy a hablar desde la utopía, pero sí un apuntalamiento, alguien que nos sostenga. En cosas que nosotras desconocemos (Entrevista a directora_Esc. Zona Sureste.rtf - 2:37).

Si bien esta demanda es la más recurrente, otros argumentan la necesidad de la intervención de trabajadores sociales para problemáticas de violencia que derivan en intervenciones judiciales, de psicología, de fonoaudiología, entre los más explicitados. En estas demandas puede leerse, por un lado, la dificultad que representa mediar entre la familia y las derivaciones a otros servicios públicos de salud o sociales y por otro lado, la soledad que experimentan los actores educativos cuando perciben que lo que hacen no alcanza para solucionar diversas problemáticas de las vidas de sus alumnos. Ilustramos con un testimonio docente:

hemos trabajado en red con el EPAE [Equipos Profesionales de Apoyo Escolar del Ministerio de Educación]. Y bueno, yo iba mensualmente a dar el informe como iba ese alumno y bueno, ellos opinaban pero bueno, estuve todo el año haciendo ese trabajo con el EPAE, con el alumno y con la madre y demás, pero no siempre este chico no aprende porque tiene un problema de conducta, ¡no! O porque tiene problema para entender, a veces hay otras dificultades que vos te das cuenta pero ¡vos no podés diagnosticar!, entonces probas de distintas formas, maneras, tratar de hacer que el chico avance en el proceso de lecto escritura y vos ves que no y se atasca, quisieras una opinión, una idea, una estrategia, una sugerencia de otro profesional, otra mirada y no la tenés y acá te dicen bueno, probá estrategias pero cuando vos probaste todas (tenés muchos años por lo menos en el primer ciclo) Vos sabés, vos te das cuenta lo que vos querés, que podría venir de otro una sugerencia y no lo tenemos, esa otra mirada que nos ayudaría, no es para caer en un reduccionismo de que los chicos que no aprenden todos tienen problemitas ¡no!

Muchas veces son las estrategias que nosotros implementamos que no son las adecuadas para ellos, pero está bueno tener ese ojo que te sugiere algo y no que te deja en blanco, “y pensá en otra estrategia”. ¡Pero nadie te dice cual viste! (Entrevista grupal a docentes__ Caso 1_Esc zona Centro este.rtf - 14:18).

Los EPAE constituyen un servicio técnico profesional que desde el Ministerio de Educación de la provincia se brinda a las escuelas. Estos equipos están integrados por profesionales de distintas disciplinas (psicología, psicopedagogía, ciencias de la educación, trabajo social, sociopedagogía, entre otras) y es su propósito “el acompañamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo a la generación de condiciones pedagógicas institucionales favorables para garantizar el derecho a la educación de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos que transitan nuestro sistema educativo, en todos sus niveles y modalidades” (Gobierno de la Provincia de Córdoba, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad educativa. Políticas socioeducativas, 2014, pág de inicio en portal oficial). Este equipo recepta y trata de dar respuestas a las demandas de las escuelas, pero es importante recordar que bajo la dependencia provincial en Capital hay 231 escuelas, por lo que son atendibles los reclamos sobre la insuficiencia de la cobertura de este servicio que realizan tanto los directivos como los docentes entrevistados. Las líneas de acción específicas que este equipo realiza con las escuelas son de asesoramiento a los actores educativos ante las demandas sobre las diferentes situaciones de los alumnos.

A su vez, interpretamos que esta demanda se relaciona con el límite del saber de los docentes, quienes identifican que no pueden traspasar la línea de lo pedagógico para ocuparse además de los aspectos psicológicos, psicopedagógicos, sociales, nutricionales o neurológicos que también componen los procesos de aprendizaje de los alumnos. Y si concebimos esta multidimensionalidad de los procesos de aprendizaje de los sujetos, sin dudas que se requiere de abordajes holísticos e interdisciplinarios para abarcarlos en su complejidad. En este sentido, las demandas de los docentes son legítimas y sus sentimientos de soledad para hacerse cargo de la compleja realidad con que los niños llegan al aula emergen como un límite de sus saberes que condiciona sus acciones.

Pero también nos interesa situar la discusión en las intervenciones escolares que los actores escolares perciben que no les corresponde hacerse cargo, ante las problemáticas sociales que surgen de la situación de pobreza de sus comunidades. Frente a éstas, el paradigma de la

inclusión y las acciones de las políticas públicas, que devienen de asumir este principio educativo, apuestan a correr el centro de la mirada de los diagnósticos de las causas de problemáticas que repercuten en los aprendizajes de los sujetos y demandan hacer foco en las condiciones pedagógicas de las escuelas. Estas condiciones, tal como se ha definido, se componen de las convicciones y estrategias de las instituciones que aseguren logros educativos significativos en cada alumno, independientemente de sus condiciones individuales.

Entonces, la centralidad de las condiciones pedagógicas que aseguren aprendizajes significativos en todos los alumnos, nos lleva a ocuparnos de la responsabilidad institucional sobre las trayectorias escolares de los alumnos. Ante esta cuestión, los directivos de todas las escuelas entrevistadas sostienen que en los últimos años hay avances progresivos en la disminución del abandono, de la repitencia y de la sobreedad pero señalan que el indicador crítico asociado a los contextos de vulnerabilidad social es el alto ausentismo de los estudiantes a la escuela. En 5 escuelas, los directivos afirman que se trata de casos puntuales (E1, E2, E4, E7, E10) y en las 6 restantes manifiestan que esta situación es preocupante y que sus acciones no producen modificaciones en la asistencia de los alumnos. Este importante hallazgo empírico que emerge de la primera etapa exploratoria, aquí únicamente es enunciado, ya que en el próximo capítulo IV se destina el punto 4.1.2. para tratarlo en forma más detallada.

3.5. Los alcances y desafíos pendientes en la construcción de las condiciones pedagógicas en las escuelas para una educación inclusiva

A modo de cierre de este apartado, nos detenemos en un balance del estado de las condiciones de las escuelas estudiadas. Los datos analizados nos permiten afirmar que el estado aporta a las escuelas importantes contribuciones de los PPP y buenas condiciones en los recursos humanos disponibles. A su vez, éstas son valoradas en forma positiva por los propios actores escolares. No obstante, la complejidad del problema y de las categorías que van emergiendo del análisis expuesto exige detenernos en los matices de estas afirmaciones.

Así, respecto a las acciones de articulación del estado con las escuelas que se plasman en los PPP, se observa que los efectos y las percepciones de los actores escolares son en general positivos, con algunas excepciones. La evidencia recogida en este trabajo empírico permite

afirmar que hay un reconocimiento efectivo de la mejora de las condiciones pedagógicas de directivos y docentes, sobre todo en la labor de acompañamiento a la tarea específica de enseñanza. Sin embargo, no hay el mismo peso en los discursos que hablen del impacto de estos programas en los alumnos, que en el caso del PFP justamente se trata de alcanzar la alfabetización integral de todos los niños y las niñas que asisten a la escolaridad primaria.

En referencia a la situación laboral de los recursos humanos en la escuela, también es beneficiosa la condición de titularidad de la mayoría de los directivos y de los docentes, como así también la distribución de los docentes frente a los grupos de alumnos. No obstante, se vislumbran algunos aspectos que aún requieren cambios desde la gestión de las políticas educativas; como es la situación de los vicedirectores que en su mayoría acceden al cargo solo por antigüedad y la modalidad tradicional de designación de titularidad en los docentes, que solo exige formación continua en los casos de aspirantes pero no en quienes han alcanzado esta posición. Así, se observa que el logro de esta importante condición de posibilidad en los recursos humanos entra en tensión con otro imprescindible aporte que hace el estado, la oferta de variadas capacitaciones específicas para este nivel educativo. Éstas son aprovechadas al máximo solamente por los docentes de 4 escuelas, de las 11 estudiadas.

Esta debilidad en la formación continua cursa a la par de una rudimentaria cultura institucional de trabajo pedagógico, que por lo general es sostenida por los propios directivos. En este sentido, acordamos con Tedesco (2008) en que es imprescindible trabajar no solo en instalar condiciones estructurales sino también en las políticas de la subjetividad, es decir, en apoyar la permanente construcción de un clima institucional acorde a los principios y valores para la formación de ciudadanos democráticos y a los efectos que no queden en intencionalidades y formulaciones declarativas y éticas de las instituciones o solo en la voluntad individual de cada docente, también se requiere de formación técnica específica de cómo traducir estos principios en experiencias pedagógicas.

En la vinculación de las familias y la escuela aparece un diagnóstico generalizado de escasa participación de los padres en las propuestas escolares. Ante esta situación, son pocas las escuelas que asumen trabajar en el fortalecimiento de estas relaciones como parte de su responsabilidad institucional y de nexo con la comunidad en la que se inserta. Y por el contrario, son más las escuelas que experimentan estas relaciones como los límites de su accionar. Otra barrera del trabajo escolar emerge frente al desafío que plantea la demanda de atención a las

necesidades diversas de los aprendizajes de los niños y niñas, ante aquellos casos que resultan incompresibles o no responden a las estrategias de enseñanza, los docentes reclaman la intervención de especialistas en salud.

Y finalmente, frente a la responsabilidad institucional por las trayectorias escolares de los alumnos, proponemos profundizar algunos hallazgos de la primera fase exploratoria de campo en el estudio de casos de 2 escuelas, ya que se han detectado como una recurrencia en todas las escuelas: alto ausentismo de los alumnos, escaso cuestionamiento sobre los alcances de la alfabetización integral y básica en todos los niños y niñas de este nivel educativo y débil articulación entre las formas de concebir las estrategias de enseñanza en el 1° y el 2° ciclo.

Convencidos en que las acciones para una mejora permanente de las condiciones pedagógicas de las escuelas deben vincularse con el acompañamiento de las trayectorias escolares reales de los niños en situación de vulnerabilidad social. Nos ocuparemos en el próximo capítulo en caracterizar a las prácticas escolares inclusivas que buscan dicha transformación.

Capítulo IV

**LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS DIRIGIDAS A LAS TRAYECTORIAS
ESCOLARES REALES DE LOS ALUMNOS**

Este último capítulo, expone el estudio de casos, escuela caso 1 (E5) y escuela caso 2 (E6), profundizando en algunos componentes de las dimensiones del problema que emergen del análisis de la primera etapa del trabajo de campo. Nos referimos a ¿cómo las prácticas escolares inclusivas contemplan el acompañamiento de las trayectorias reales de los niños en contextos de vulnerabilidad social? De este modo se procura desarrollar evidencia empírica para el recorte enunciado en el segundo objetivo específico. La nueva delimitación de componentes de las prácticas en las que se hace foco para indagar en el estudio de casos son las siguientes:

- Alta inasistencia de los alumnos.
- Escasas referencias a acciones de acompañamiento para las trayectorias discontinuas de los alumnos.
- Poca articulación entre el 1° y 2° ciclo, respecto a la enseñanza.

Tal como se viene sosteniendo, desde el paradigma de la educación inclusiva, cuando se piensa en las condiciones de escolaridad de los alumnos se pretende correr la mirada y las explicaciones centradas en las situaciones individuales o familiares con la que cada niño llega a la escuela y se busca hacer foco en la responsabilidad de las escuelas por los resultados educativos, quienes en consonancia con los programas de las políticas educativas, deben trabajar en pos de construir proyectos pedagógicos acordes a las distintas necesidades de aprendizaje de los niños en situación de desigualdad social, también denominada atención a la diversidad de aprendizajes.

Y la apuesta del enfoque de la inclusión es la transformación de las propias escuelas, cuyo alcance se puede relacionar con lo que algunos especialistas denominan innovación (Poggi, 2011)³³.

En palabras de la autora:

Las innovaciones educacionales nacen menos de un plan o diseño que de una manera distinta de organizar las prácticas; suponen un cambio de perspectiva, quizá una teoría distinta, pero sobre todo una forma diferente de comunicación pedagógica, una nueva relación con el conocimiento, un desplazamiento del control sobre los procesos de

³³ Véase las diferencias y relaciones de los conceptos de innovación, cambio, mejora y reforma escolar. en el artículo de Poggi, M. (2011) *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para algunas experiencias en América Latina*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IPE-Unesco. Disponible en <http://www.iipe.buenosaires.org.ar>

aprendizaje (...) No siguen pues una trayectoria lineal, evolutiva, sino que –cuando son exitosas- producen algo así como un contagio. (Poggi, 2011, p. 8)

En el tema que nos ocupa, se trata de transformaciones o innovaciones relacionadas con el mejoramiento de las condiciones de enseñanza y aprendizaje y su vinculación con el acompañamiento de las trayectorias escolares de los alumnos. Tal como hemos expuesto en el capítulo I y III, son parte de las condiciones pedagógicas para este fin, el desarrollo de un trabajo pedagógico institucional sostenido y la capacidad de autoevaluación permanente en las escuelas. En referencia a esta última cuestión, desde la educación inclusiva, se propone que los indicadores tradicionales que valoran el trayecto educativo de los niños en el ámbito escolar, sirvan de base a una lectura pedagógica del propio accionar institucional. (Terigi, 2009a) Es decir, que puedan leerse también en clave de evaluación a escala micro, sobre la marcha de los propios proyectos pedagógicos de cada escuela, además de su contribución a escala macro, más reconocida en la evaluación del funcionamiento del sistema educativo.

A partir del análisis de las opiniones de los directivos en la primera etapa de este estudio, podemos afirmar que el comportamiento de los indicadores sobre las trayectorias de los alumnos en las 11 escuelas estudiadas, sigue la misma tendencia que se manifiesta en la provincia de Córdoba y en Argentina. Es decir, en los últimos años, la sobreedad va disminuyendo, existen pocos casos de repitencia y son escasos los niños que abandonan la escuela primaria. Dados estos resultados iniciales, para la segunda etapa en el estudio de las 2 escuelas casos, se decide hacer un recorte de los indicadores a analizar con datos estadísticos documentales de cada institución, profundizando solo en la alta inasistencia de los alumnos, ya que este indicador sí es percibido en forma constante, tanto por directivos y docentes, como un punto crítico para las prácticas inclusivas de las escuelas.

4.1. Las trayectorias escolares de los alumnos y la vulnerabilidad social

4.1.1. Matrícula por caso de estudio:

Antes de abordar la temática específica de las trayectorias escolares de los alumnos, nos parece importante enmarcar su análisis en el dato contextual de la situación de la matrícula de

alumnos en cada caso estudiado, ya que uno de los criterios de la selección consistió en tomar escuelas que se diferencien en el tamaño de las matrículas de alumnos. Así, el caso 1 se trata de una escuela de baja matrícula con un solo turno y 6 secciones de grados. Y el caso 2 es una institución de alta matrícula con 2 turnos y 18 secciones de grados en el año de este relevamiento.

En base a la información de los cuadernillos de estadística, elaborados por las escuelas, se utilizan los datos de los ciclos lectivos 2007, 2008, 2009, 2010 y 2011³⁴. En la siguiente tabla se analiza la variación de la matrícula de ambos casos comparados en base al total de matriculados por escuela (todos los grados) y por año:

Tabla 7. Comparación de la variación de matrícula en caso 1 y 2

Escuela	Año	Total Matrícula inicial	Total Matrícula final	Variación interanual	Variación entre años
1	2007	217	218	1	
	2008	194	192	-2	-24
	2009	151	148	-3	-41
	2010	185	176	-9	37
	2011	172	159	-13	-4
2	2007	439	422	-17	
	2008	409	400	-9	-13
	2009	403	394	-9	3
	2010	395	406	11	1
	2011	353	362	9	-53

Elaboración propia en base a documentación institucional Escuela Caso 1 y 2

En la comparación de las matrículas en los diferentes años se observa que la tendencia es decreciente, ambas escuelas van disminuyendo sus matrículas año a año y a la vez, si se examinan las matrículas iniciales y finales, en los dos casos hay una disminución de alumnos interanual en los años del período estudiado. Si se detalla la situación:

- De 2007 a 2011, la escuela 1 perdió 26 alumnos y la escuela 2 perdió 15. Si bien la escuela 2 perdió más alumnos por año, también se incorporaron 20 alumnos durante algunos de estos años. En cambio en la escuela 1 no hay otros alumnos ingresantes.
- En ambas instituciones, predomina una disminución entre el número de matrícula final del año y el número de matrícula inicial del año inmediatamente siguiente. En los diferentes años del período estudiado, la escuela 1 perdió 69 alumnos e ingresaron 37 en el 2010.

³⁴ El recorte en estos años obedece a que se recolectaron los datos más actualizados que cada escuela tenía disponible en el momento de realizar el análisis documental para este estudio, en marzo del 2013.

Mientras que en la escuela 2 dejaron de asistir 66 alumnos (53 de éstos corresponden solo al año 2011) e ingresaron 4.

Si se contrasta este hallazgo empírico de escala micro con el análisis de datos secundarios a nivel macro sobre las matrículas en Argentina y en la provincia de Córdoba, descritas en la tabla 2. del capítulo I, es factible trascender ambos casos de análisis para confirmar que no sólo las escuelas de baja matrícula disminuyen su cantidad de alumnos sino que también las escuelas estatales de alta matrícula experimentan esta tendencia decreciente.

4.1.2. Las trayectorias discontinuas en los alumnos

En el punto 3.4 del capítulo III, anunciábamos que los 11 directivos señalan con unanimidad que el punto crítico o el límite de sus acciones inclusivas en contextos de vulnerabilidad social son las altas inasistencias de los alumnos. En palabras de los directivos:

Hemos hablado con las madres, porque son madres solas, pero primero es gente analfabeta así que ellos no conocen el valor de la escuela en sí, segundo, tienen estas ideas de que ellos están un tiempo acá y me voy a otro barrio, me los llevo, estoy 15 días ahí, vuelvo y todo sigue bien. No tengo que venir a justificarme, no hacemos acta de compromiso, vamos a buscarlos, los chicos no están, para ellos es natural. Ahora este año estamos tratando de luchar con eso de que tienen que venir a clase, una obligación, ser puntuales - también están acostumbrados de que el horario de clase es a cualquier hora ¡y no a las 8 toca el timbre y comenzamos!, todos por igual. (Entrevista a directora_Esc. Zona Norte.rtf - 1:43)

Si, los acuerdos que tenemos son las visitas a las casas y ahí uno dialoga la importancia que tiene que el alumno vaya a la escuela, que es necesario. Algunos porque también estaban trabajando, algunos niños, venden pastelitos o algunas golosinas para colaborar con la casa. Por supuesto que si algunas maestras dicen: “Pero eso es más válido que el padre que lo manda a robar”. Si yo lo tengo que pensar en ese contexto, sí. Pero lo importante es la escuela. (Entrevista a directora_Esc. Zona Noreste.rtf - 3:32)

En las causas enunciadas del alto ausentismo en los alumnos aparecen caracterizaciones relativas a [la condición sociocultural de las familias]. En algunos casos, se atribuye a la movilidad transitoria del lugar de vivienda (ya sea por trabajo temporario de los padres o bien por situaciones conyugales de separaciones transitorias) o por asumir los niños responsabilidades de los adultos (como es el cuidado de los hermanos y el trabajo infantil en alumnos de los grados más altos). En estas descripciones aparecen los efectos de la vulnerabilidad social en los niños y ante estas situaciones, la mayoría de los directivos resaltan que las escuelas pueden hacer poco o bien que sus acciones no tienen los resultados esperados. Y como acciones escolares se enuncian, principalmente, las visitas domiciliarias de los directivos a las familias para concientizar sobre la necesidad de una asistencia regular de los niños a la escuela.

En las acciones descritas por los entrevistados, hay directivos que asumen un posicionamiento de comprensión hacia las problemáticas que viven las familias en estos contextos sociales, pero también aparecen discursos donde aparece un criterio normativo o regulador, que culpabiliza a estas familias de las responsabilidades que no pueden asumir con sus hijos por sus condiciones de vida. La presencia de estos supuestos persistentes nos lleva a plantear, tal como señalamos en el punto 3.3. del capítulo III, que se requeriría de un acompañamiento interdisciplinar para abordar en forma más integral esta vinculación escuela-familia.

Y respecto al acompañamiento de la trayectoria de estos alumnos cuando se reincorporan a clases, aparecen opiniones más esporádicas que describen las formas de abordar estas situaciones:

Nosotros tenemos el proyecto CAI [Centro de Actividades Infantiles], las maestras comunitarias que integran el proyecto CAI, están encargadas de las visitas domiciliarias a los chicos que tienen inasistencias, entonces, esas maestras los visitan, los vamos a ver, los perseguimos, para que asistan, que no pierdan (...)

Y aparte de o en consecuencia esos chicos a veces bajan el rendimiento por la inasistencia, bajan el rendimiento en el aula. Entonces estas maestras comunitarias del proyecto, lo trabajan con ellos en contra turno, para darle los contenidos, las cosas que no han podido ver, los días que han faltado. (Entrevista a directora_ESc. Zona Sureste.rtf - 2:7)

Una estrategia de apoyo pedagógico a través de uno de los PPP, el CAI, es uno de los recursos que utilizan algunas escuelas con los niños de alta inasistencia, pero solo en 2 escuelas de la muestra de la primera etapa se puso de manifiesto. También es importante recordar que sólo el 12% de las escuelas de la ciudad de Córdoba tienen este Programa. Por lo tanto, ante esta situación de alta inasistencia de los alumnos reconocida por todos los directivos entrevistados y las escasas estrategias pedagógicas enunciadas para acompañar las trayectorias en estos estudiantes, se decide profundizar en la indagación de estas dos cuestiones en la segunda etapa del trabajo de campo, en el estudio de casos de las 2 escuelas.

4.1.2.1. Situación de la inasistencia alta de los alumnos en casos de escuelas 1 y 2:

Además de las valoraciones de los directivos de las 11 escuelas analizadas, esta situación de inasistencia de los alumnos es abordada en el estudio de casos a través del análisis estadístico de datos documentales. Los datos se elaboran a partir de las planillas de apreciación final de cada grado con sus secciones, tomando como unidad de observación el grado en el período del 2008 al 2012³⁵. Para el tratamiento de la inasistencia, se construyeron las siguientes variables numéricas: inasistencia baja (IBA) de 1 a 14 faltas, inasistencia media (IMA) de 15 a 29 faltas, inasistencia alta (IAL) de 30 a 44 faltas e inasistencia muy alta (IMA) más de 45 faltas.

Asumiendo la limitación de no contar con el procesamiento de datos por alumnos, se estima la media de estas variables para los 60 grados del período, sin desagregar las 2 escuelas analizadas. El 13,2 % de los grados manifiesta inasistencia baja, un 11,2% inasistencia media. Y la inasistencia alta y muy alta tiene promedios más bajos cuando se la observa por separado: 6,7% para alumnos con 30 a 44 faltas y 6,9 % para aquellos alumnos que tienen más de 45 inasistencias en el año lectivo. No obstante, si se aplica como criterio teórico que los alumnos presentan discontinuidad en sus trayectorias escolares cuando presentan 30 o más inasistencias en un año, o sea, sumando IAL e IMA, el promedio alcanza un 14%.

³⁵ Este período resulta de los datos más actualizados que cada escuela tenía en el momento de realizar el análisis documental para este estudio, en marzo del 2013.

Dada la problemática de alta inasistencia que venimos planteando como recurrencia en las escuelas, según las opiniones de los actores educativos, y considerando el criterio teórico antes enunciado, se decide realizar un análisis detallado de la variable resultante de la suma de IAL e IMA, que denominamos Inasistencia alta (INA) y que contempla los alumnos con 30 o más inasistencias en el año lectivo. Asimismo, se decide construir la nueva variable por rangos: entre 1 y 9, entre 10 y 19, entre 20 y 29 y entre 30 y 40 alumnos. Sobre un total de 60 grados observados, 30 de la escuela 1 y 30 de la escuela 2, considerando el período 2008-2012 y rangos de alumnos.

Tabla 8. Inasistencia Alta (INA) en escuela caso 1. Años 2008 a 2012

Escuela 1		Inasistencia Alta (INA): variable que suma IAL y IMA				Total de grados
		Entre 1 y 9 estudiantes con INA	Entre 10 y 19 estudiantes con INA	Entre 20 y 29 estudiantes con INA	Entre 30 y 40 estudiantes con INA	
2008	Frecuencia	1	5	0	0	6
	% Año de registro	16,7%	83,3%	0,0%	0,0%	100,0%
2009	Frecuencia	2	2	2	0	6
	% Año de registro	33,3%	33,3%	33,3%	0,0%	100,0%
2010	Frecuencia	0	4	1	1	6
	% Año de registro	0,0%	66,7%	16,7%	16,7%	100,0%
2011	Frecuencia	1	4	1	0	6
	% Año de registro	16,7%	66,7%	16,7%	0,0%	100,0%
2012	Frecuencia	0	5	1	0	6
	% Año de registro	0,0%	83,3%	16,7%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencia	4	20	5	1	30
	% Año de registro	13,3%	66,7%	16,7%	3,3%	100,0%

Elaboración propia en base a documentación institucional de la escuela caso 1

La Escuela 1 tiene, a lo largo del período 2008-2012:

- 20 grados donde entre 10 y 19 alumnos tuvieron INA. Esta cantidad de grados con esta característica representan un 66,7% de los 30 grados registrados de esta escuela durante ese período.

- 5 grados en que entre 20 y 29 estudiantes presentaron INA. Esta cantidad de grados con esta característica representan un 16,7% de los 30 grados registrados de esta escuela para este periodo.

Tabla 9. Inasistencia Alta (INA) en escuela caso 2. Años 2008 a 2012

Escuela 2	Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA					Total	
	Ningún estudiante con INA	Entre 1 y 9 estudiantes con INA	Entre 10 y 19 estudiantes con INA	Entre 20 y 29 estudiantes con INA	Entre 30 y 40 estudiantes con INA		
2008	Frecuencia	1	0	2	2	1	6
	% Año de registro	16,7%	0,0%	33,3%	33,3%	16,7%	100,0%
2009	Frecuencia	0	2	4	0	0	6
	% Año de registro	0,0%	33,3%	66,7%	0,0%	0,0%	100,0%
2010	Frecuencia	0	1	5	0	0	6
	% Año de registro	0,0%	16,7%	83,3%	0,0%	0,0%	100,0%
2011	Frecuencia	0	2	4	0	0	6
	% Año de registro	0,0%	33,3%	66,7%	0,0%	0,0%	100,0%
2012	Frecuencia	0	4	2	0	0	6
	% Año de registro	0,0%	66,7%	33,3%	0,0%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencia	1	9	17	2	1	30
	% Año de registro	3,3%	30,0%	56,7%	6,7%	3,3%	100,0%

Elaboración propia en base a documentación institucional de la escuela caso 2

La Escuela 2 tiene, a lo largo del período 2008-2012:

- 17 grados en que entre 10 y 19 estudiantes manifiesta INA. Esto representa, un 56,7% de los 30 casos totales registrados de esta escuela.
- 9 grados donde la INA fue una característica para entre 1 y 9 alumnos. Esta cantidad de grados con esta característica representan un 30% de los 30 casos totales registrados de esta escuela para este período.

En ambas escuelas, sólo hubo un grado que, a lo largo del período 2008-2012, tuvo entre 30 y 40 alumnos con INA tras el fin del ciclo lectivo. En comparación la escuela 1 tiene más grados que presentan inasistencia alta en el período estudiado que la escuela 2.

A continuación se realiza una comparación por ciclos en ambos casos de estudios a lo largo del período 2008-2012:

Tabla 10. Comparación Inasistencia Alta (INA) por ciclos escuela caso 1

Escuela 1		Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA				Total de grados
		Entre 1 y 9 estudiantes	Entre 10 y 19 estudiantes	Entre 20 y 29 estudiantes	Entre 30 y 40 estudiantes	
1° Ciclo	Frecuencia	1	11	2	1	15
	% Ciclo	6,7%	73,3%	13,3%	6,7%	100,0%
2° Ciclo	Frecuencia	3	9	3	0	15
	% Ciclo	20,0%	60,0%	20,0%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencia	4	20	5	1	30
	% Ciclo	13,3%	66,7%	16,7%	3,3%	100,0%

Elaboración propia en base a documentación institucional de la escuela caso 1

Tabla 11. Comparación Inasistencia Alta (INA) por ciclos escuela caso 2

Escuela 2		Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA					Total de grados
		Ningún estudiante	Entre 1 y 9 estudiantes	Entre 10 y 19 estudiantes	Entre 20 y 29 estudiantes	Entre 30 y 40 estudiantes	
1° Ciclo	Frecuencia	0	5	8	1	1	15
	% Ciclo	0,0%	33,3%	53,3%	6,7%	6,7%	100,0%
2° Ciclo	Frecuencia	1	4	9	1	0	15
	% Ciclo	6,7%	26,7%	60,0%	6,7%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencia	1	9	17	2	1	30
	% Ciclo	3,3%	30,0%	56,7%	6,7%	3,3%	100,0%

Elaboración propia en base a documentación institucional de la escuela caso 2

Si se analiza el rango de mayor inasistencia que se ubica entre 10 y 19 alumnos por grado, la escuela 1 tiene más cantidad de grados del 1° ciclo con inasistencia alta (11 de 15 grados) que la escuela 2 (8 de 15 grados). Mientras que en el 2° ciclo ambas escuelas presentan la misma cantidad de grados con inasistencias altas (9 grados) en el rango de alumnos enunciado.

A su vez, para el 1° ciclo, si se comparan los rangos de cantidad de alumnos con inasistencia alta, se observa que esta variable tiene un comportamiento crítico en la escuela 1, ya

que hay otros 2 grados donde esta situación afecta a más cantidad de alumnos, entre 20 y 29 alumnos. Mientras que en la escuela 2 esta situación tiende a disminuir en el número de alumnos que afecta, hay 5 grados con inasistencia alta entre 1 y 9 alumnos.

Si la comparación se efectúa por grados, se puede observar:

Tabla 12. Comparación Inasistencia Alta (INA) por grados escuela caso 1

Escuela 1		Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA				Total de años
		Entre 1 y 9 estudiantes con INA	Entre 10 y 19 estudiantes con INA	Entre 20 y 29 estudiantes con INA	Entre 30 y 40 estudiantes con INA	
1	Frecuencia	1	4	0	0	5
	% Grado	20,0%	80,0%	0,0%	0,0%	100,0%
2	Frecuencia	0	4	0	1	5
	% Grado	0,0%	80,0%	0,0%	20,0%	100,0%
3	Frecuencia	0	3	2	0	5
	% Grado	0,0%	60,0%	40,0%	0,0%	100,0%
4	Frecuencia	0	2	3	0	5
	% Grado	0,0%	40,0%	60,0%	0,0%	100,0%
5	Frecuencia	2	3	0	0	5
	% Grado	40,0%	60,0%	0,0%	0,0%	100,0%
6	Frecuencia	1	4	0	0	5
	% Grado	20,0%	80,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencia	4	20	5	1	30
	% Grado	13,3%	66,7%	16,7%	3,3%	100,0%

Elaboración propia en base a documentación institucional de la escuela caso 1

Durante el período estudiado de 5 años, en la escuela 1 la inasistencia alta de los alumnos es crítica en casi todos los grados. En 1°, 2° y 6° el 80% de estos grados han tenido entre 10 y 19 alumnos con INA, mientras que en 3° y 4° la INA afecta a más cantidad de alumnos, pues se manifiesta con altos porcentajes en dos rangos (entre 10 y 19 alumnos y entre 20 y 29 alumnos). Solo en 5° grado se observa una INA moderada en función de la cantidad de alumnos que afecta (el 60% tiene entre 10 y 19 alumnos y el 40% restante de los grados afecta a entre 1 y 9 alumnos).

Tabla 13. Comparación Inasistencia Alta (INA) por grados escuela caso 2

Escuela 2	Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA					Total de años	
	Ningún estudiante con INA	Entre 1 y 9 estudiantes con INA	Entre 10 y 19 estudiantes con INA	Entre 20 y 29 estudiantes con INA	Entre 30 y 40 estudiantes con INA		
1	Frecuencia	0	0	4	0	1	5
	% Grado	0,0%	0,0%	80,0%	0,0%	20,0%	100,0%
2	Frecuencia	0	2	3	0	0	5
	% Grado	0,0%	40,0%	60,0%	0,0%	0,0%	100,0%
3	Frecuencia	0	3	1	1	0	5
	% Grado	0,0%	60,0%	20,0%	20,0%	0,0%	100,0%
4	Frecuencia	0	1	3	1	0	5
	% Grado	0,0%	20,0%	60,0%	20,0%	0,0%	100,0%
5	Frecuencia	0	2	3	0	0	5
	% Grado	0,0%	40,0%	60,0%	0,0%	0,0%	100,0%
6	Frecuencia	1	1	3	0	0	5
	% Grado	20,0%	20,0%	60,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencia	1	9	17	2	1	30
	% Grado	3,3%	30,0%	56,7%	6,7%	3,3%	100,0%

Elaboración propia en base a documentación institucional de la escuela caso 2

La escuela 2 tiene solo a 1° que manifiesta esta situación crítica del 80% de los grados del período con entre 10 y 19 alumnos con inasistencia alta. Mientras que en 2°, 4°, 5° y 6° en el 60% de los grados se manifiesta una INA que afecta a entre 10 y 19 alumnos. Y en 3° la INA se presenta en menos alumnos, en el rango de 1 a 9 alumnos.

Si se comparan ambas escuelas se confirma la presencia de un alto ausentismo en los 2 casos de escuelas, no obstante se manifiesta con una magnitud diferente en cada uno. Mientras que en la escuela 1 la situación es crítica en todos los grados del período, exceptuando a 5°, en la escuela 2 esa extensión se manifiesta solo en 1° y en los otros grados es moderada a baja en cuanto a la cantidad de alumnos que afecta.

Ante esta realidad nos preguntamos ¿qué correlación existe entre el alto ausentismo de los alumnos y las escuelas en situación crítica de baja matrícula de la ciudad de Córdoba? Para poder realizar un análisis comparativo que contribuya con esta cuestión, se necesitaría de la publicación de datos sobre la inasistencia de los alumnos -desagregados por zonas geográficas y por escuela-,

como así también la matrícula de fin del ciclo lectivo desagregada por escuelas. Ya que actualmente el indicador de asistencia de los alumnos no está publicado en los organismos oficiales de estadísticas educativas provincial y nacional, por lo que solo es posible acceder a ellos mediante la información obtenida en cada escuela.

A modo de cierre del análisis de la inasistencia de los alumnos, sostenemos con Terigi (2009a y 2010), que estas situaciones reflejan las trayectorias reales, discontinuas y de baja intensidad de alumnos en situación de vulnerabilidad social. Y ante éstas una escuela inclusiva tiene la responsabilidad de asumirlas como tales, diferentes a las trayectorias teóricas, desde las que se espera que un alumno de determinada edad y en un determinado año lectivo aprenda cierto nivel de contenidos. Por lo tanto, en el próximo apartado se abordan las estrategias pedagógicas que cada institución pone en marcha, entre ellas, interesa particularmente las prácticas de enseñanza ante las trayectorias discontinuas de estos alumnos y las construcciones realizadas en el trabajo pedagógico institucional, indispensable para construir supuestos compartidos en pos de una educación inclusiva.

4.2. Las estrategias pedagógicas: los supuestos y las prácticas

En la primera fase exploratoria de nuestro trabajo de campo se indagó acerca de los supuestos sobre la inclusión y sobre las prácticas de enseñanza y evaluación, como componentes que atraviesan y dan sentido a las condiciones pedagógicas de las escuelas. Y en la segunda fase, en el estudio de casos de 2 escuelas, se busca relacionar estos supuestos que los directivos manifiestan con las prácticas que las instituciones realizan para el acompañamiento de las trayectorias reales de los alumnos. En referencia a la inclusión, los directivos reconocen que este enfoque es una política pública instalada, en sus palabras se encuentran diversas expresiones que intentamos resumir en el extracto de estos fragmentos: “posicionamiento conceptual”, “horizonte”, “la razón/función fundamental de la escuela”, “no discriminación”, “diversificación”, “educar de otra forma”, “espacio de disfrute”, “una experiencia hermosa”, “es innata a la escuela la inclusión”, “no hay puertas cerradas”, “¿la inclusión genera exclusión?” , “¿es equitativo que las escuelas públicas y las privadas tengan distintas estrategias pedagógicas?”, “atención

integral”, “escuchar lo que el niño trae”, “derecho a estudiar”, “contener” y “lugar donde todos pueden”.

En estas formas de denominar a la inclusión, se manifiesta en algunos una mayor precisión conceptual y en otros predomina un lenguaje más ligado a la experiencia. En todos los casos, el sentido de la inclusión está instalado en la mayoría de los discursos de los actores educativos y aparece transversalmente en varias de las respuestas de los entrevistados. Asimismo, no se observa que ningún directivo identifique al fracaso escolar con explicaciones causales referidas al alumno y su familia, a excepción de un caso (E9). Esta ausencia es positiva ya que este concepto está en desuso en las teorías de la educación inclusiva, justamente por ser contradictorio con las premisas que propone el enfoque, promoviendo que la escuela asuma una responsabilidad institucional frente a los resultados educativos en los alumnos (Baquero, 2005; Kaplan, 2008, Terigi, 2009a). Como veremos más adelante en este capítulo, esta ruptura con concepciones tradicionales no siempre aparece en todos los docentes del estudio de casos.

La intencionalidad inclusiva también se expresa en los supuestos de los directivos y docentes respecto a la enseñanza y la evaluación y su relación con el desempeño de los alumnos. Así, la mayoría de los actores escolares hablan de la enseñanza diversificada, entendida como enseñanza personalizada, con actividades diferentes para alumnos con alta inasistencia y/o bajo desempeño en los aprendizajes, como compensación de carencias y contención afectiva. Los recursos didácticos que se enuncian que ponen en práctica aluden a: “consignas simples y acotadas de trabajo en el aula” con “acompañamiento del docente en la resolución”, “aula paralela” y “aula textualizada”, “protocolo de actuación”, “cuadernillo con distintas actividades y niveles de contenidos”.

En las opiniones vertidas en las entrevistas, se observa en los actores educativos un reconocimiento de la necesidad de adecuar las estrategias de enseñanza a las necesidades diversas que pueden presentar los alumnos en sus procesos de aprendizaje. Estos enunciados genéricos son contrastados en el estudio de casos, expuesto en este apartado, donde se profundiza y se focaliza en la puesta en práctica de estas formas de enseñar, mediante su observación en el aula. Nos interesa específicamente, dilucidar si en este importante componente de las condiciones pedagógicas de las escuelas, se generan estrategias acordes a los fundamentos socio-constructivistas que resaltan, entre otras cuestiones, el papel central del componente social del

aprendizaje para la adquisición de nuevos conocimientos. Esta premisa tiene su origen en la perspectiva socio-histórica de Vygotsky (1988).

En el mismo sentido, siguiendo los aportes de Guerrero Romera (2012), acordamos que adquieren una potencialidad pedagógica las estrategias de enseñanza que propicien

los grupos de aprendizaje colaborativo y de una metodología centrada en el diálogo, la negociación y la construcción del conocimiento y la adquisición de competencias a través de distintas actividades y contextos formales y no formales a los que se enfrentan las personas cotidianamente: escolares, laborales, personales o comunitarios.

Desde estos enfoques metodológicos se valoran y priman los procesos y estrategias metodológicas activas, constructivas y participativas que movilicen la capacidad mediadora de las personas y aprovechen el valor añadido de las diferencias, ampliando el potencial de conocimiento y aprendizaje. (p.4)

Con respecto a las referencias en las entrevistas sobre si las estrategias de evaluación contemplan el principio de la inclusión, directivos y docentes recalcan que el sistema de calificación tradicional y de acreditación por grados, también llamada evaluación de resultados, entra en tensión con la necesidad de evaluar procesos de los alumnos, o actitudes además de conocimientos, como así también en la aplicación de criterios flexibles que respete el ritmo diferente de cada uno en sus aprendizajes y valore lo que sí puede hacer y no lo que aún no se alcanzó. En palabras de algunos directivos:

En el contexto en que nos manejamos es imposible no pensar en inclusión. Uno trata de ver hasta dónde puede cada niño responder. Se atiende cada caso en particular, no se deja nada al azar. Hasta llegado el momento de la evaluación a fin de año, se hila mucho más fino pero más fino en el sentido de que se atiende cada caso en particular (...) Sabemos hasta donde ese niño puede responder o no y no por eso uno lo va a hacer repetir o lo va a mandar a rendir sino que atiende y contempla todas las necesidades de los chicos. No porque se portó mal lo aplazo o le pongo el “No Sati” y no me interesa nada de su vida personal. (Entrevista 7_Esc Zona 1141 Suroeste Cañada.rtf - 7:3) A veces los niños de 6° grado que no quieren dar evaluaciones por escrito, acá le contemplamos eso, pero nos preocupa porque que cuando vayan al secundario eso no se lo van a permitir. Van a tener

que hacerlas escritas y si no la hacen no se lo van a contemplar. (Entrevista a directora_Esc. Zona Suroeste Cañada.rtf - 7:9)

Yo no puedo poner en una libreta este niño no se califica por falta de asistencia a clases, tengo que ver los días que va, hasta donde ha avanzado, si lo puedo ayudar con el CAI, con la Jornada ampliada, si le puedo dar actividades especiales. (...) Si yo tengo un niño que no viene por 20 días a la escuela porque no tiene zapatillas y si encima a fin de año repite de grado y él la luchó porque los días que vino a la escuela trató de aprender, trató de traer lo que se le pidió (...) Entonces si a ese niño no lo evaluó por las ganas que tiene de venir a la escuela, encima le cargo con retraso escolar, no viene más a la escuela, ese niño a lo largo de su trayectoria escolar logramos que no vuelva más a la escuela (...). Tenemos un 30% capaz que hasta un 40% de niños golondrina, que van y vienen. Y por ahí nos damos con chicos que en parte de la otra escuela y parte de nuestra escuela han pasado 2 meses, entonces tenemos que evaluar lo que hacen ahora, acordémonos a donde dejaron y que están haciendo ahora y apuntar a este niño en este lugar, no que no logre los objetivos, no les achiquemos los objetivos ni el piso para que ellos logren los objetivos, tratemos que ese niño con otras estrategias pueda llegar a alcanzar el lugar donde están los otros niños. No es fácil pero hay que hacerlo. (Entrevista a directora_Esc. Zona Sur Este.rtf - 11:24)

La premisa de atención de la diversidad de aprendizajes en los alumnos, plantea estas disyuntivas en la aplicación de criterios evaluativos. Aparecen como opuestas las lógicas de evaluación de proceso y de evaluación de resultados que exige el sistema educativo. Y que consideramos deberían convivir en modelos evaluativos más holísticos. Al respecto, Perrenoud (2010) propone una evaluación formativa que “adquiere todo su sentido en el marco de una estrategia pedagógica de lucha contra el fracaso y las desigualdades que está lejos de ser puesta en práctica en todas partes con coherencia y continuidad” (p.16). A la luz de este aporte teórico, podemos interpretar en los discursos de los directivos las tensiones que significa sostener un posicionamiento pedagógico inclusivo, que pone en interrogación las demandas de una acreditación con buenas y malas notas que clasifica a los alumnos y “sanciona sus errores sin darles los medios para comprenderlos y trabajarlos”. (Perrenoud, 2010, 15)

Luego de considerar los supuestos de los actores escolares, nos ocuparemos ahora de la observación de algunas de las prácticas escolares, buscando interpretar cuando asumen un sentido inclusivo. La selección de qué prácticas en el aula observar en cada uno de los 2 casos de escuelas, se realiza eligiendo un grado de cada ciclo, a fin de profundizar en el estudio de las categorías emergentes de la primera etapa exploratoria, que indicaban los puntos críticos que enunciamos en el inicio de este capítulo.

Se selecciona entonces, el último grado del 1° ciclo (3°) y el grado intermedio del 2° ciclo (5°). En el análisis de las prácticas observadas en estos grados de la escuela 1 y 2 se prioriza la configuración didáctica que se despliega, es decir, las relaciones que se generan entre las docentes, los contenidos y los alumnos a partir de la propuesta de enseñanza. No nos ha sido factible en las observaciones de esta investigación analizar también las prácticas de evaluación, por lo que solo se dispone de una aproximación sobre este componente desde las opiniones de las entrevistas, antes expuestas.

En la presentación de cada caso de escuela, se inicia con la descripción de algunos elementos del contexto institucional que permiten situar las prácticas que allí se desarrollan. Luego, se continúa con la descripción analítica de las prácticas observadas en cada grado, donde se conjugan fragmentos de los registros de observación e interpretaciones de la investigadora. Además, se triangula el análisis de estas prácticas con otras categorías analíticas que fueron surgiendo de las demás estrategias de producción de datos aplicadas en el estudio de los 2 casos de escuelas, éstas son: la observación de reunión institucional, la entrevista grupal de docentes, la entrevista a la docente del PFP, la entrevista a directivos como así también las entrevistas informales que surgieron durante el trabajo de campo.

4.2.1. Las prácticas de enseñanza en el caso escuela 1

La escuela 1, es una institución ubicada en un barrio residencial de la zona centro este de la ciudad de Córdoba, barrio que los directivos catalogan como de clase media trabajadora y en el que residen la mayoría de los docentes. El edificio de la escuela tiene 30 años. Su población de alumnos proviene de un barrio informal colindante o “villa” (como denominan las directoras), cuyos habitantes tienen empleo informal y subsidios del estado. Los directivos y docentes

rememoran que años atrás también asistían niños del propio barrio donde se ubica la escuela, pero con el paso del tiempo fueron eligiendo otras instituciones y hoy sólo 2 o 3 alumnos del barrio continúan. A su vez, algunas de las familias de la “villa” han sido erradicadas por los planes de vivienda gubernamentales, lo que impactó en la matrícula decreciente. En el año 2012, en que se inició esta investigación la escuela tenía 152 alumnos y ese mismo año, la escuela sufrió el cierre del turno tarde por su baja matrícula. Esta reorganización es planteada por el Ministerio de Educación.

En palabras de la directora:

La escuela está en proceso de recategorización, es una escuela de primera, pero de acuerdo al número de alumnos aparentemente va a bajar de categoría, y supuestamente nos vamos a quedar con un poco menos de secciones y demás. (Entrevista a directora_Esc Zona Centroeste.rtf - 5:3)

En el año que se hizo el estudio, la escuela contaba con 6 grados y 9 secciones; 1 sección para 1°, 3° y 6° y 2 secciones para 2°, 4° y 5°. Tanto los directivos como los docentes explicitan sus sentimientos sobre la pérdida de un turno y con pesar hablan de la posible recategorización de la escuela de 1° a 2°, en función de la baja matrícula de alumnos. Esta situación ejemplifica cómo se manifiesta el fenómeno de fragmentación social que caracterizamos en el capítulo III, factor que atraviesa a la escuela pero que a la vez la trasciende. El efecto es una desvalorización que se instala en la sociedad, allí asisten solo los niños que provienen de la “villa”, los que no tienen opción de elegir entre otras escuelas. Se representa a la escuela como una escuela para pobres.

a. Observación de clase en 3º grado

Extracto del registro del 7-06-13 – 9:30 a 10:15h:

De 18 alumnos que asisten a 3° grado, única sección, están presentes 9 alumnos (1 niña y el resto varones) (...) En el inicio de la clase hablan todos juntos. La maestra en ese clima les anuncia que van a cerrar la actividad de Lengua de la hora anterior para pasar a

Matemática: “Acordamos criterios de autoevaluación de la lectura”. Y escribe en el pizarrón con letra mayúscula sostenida:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LECTURA EN VOZ ALTA SON:

- TONO DE VOZ
- PRECISIÓN EN LA LECTURA
- DICCIÓN
- RITMO

¿QUÉ DEBO MEJORAR YO?

Hay un alumno, “M” que se sienta en una de las mesas que está frente al escritorio que habla, se para, grita y se mueve constantemente. La maestra se dirige al él y le dice que va ayudarle a escribir en su cuaderno. A la vez surge una agresión verbal de otros niños dirigida a un compañero que se sienta solo. La maestra interviene en esta manifestación tratando de hacerlos reflexionar: “¿Cómo te sentís “F” con lo que te dicen tus compañeros?” El niño responde: “mal”. Y varios niños contestan acusando al niño sobre sus acciones en el recreo. La docente trata de hablar sobre las consecuencias del maltrato entre compañeros, sobre la necesidad de ponerse en el lugar del otro para saber qué siente, apela al cartel del reglamento del aula (...)

Luego escribe en el pizarrón: “MATEMÁTICA: A COMPLETAR TABLAS y entrega fotocopias con un problema a resolver (...) La maestra se dirige a un niño que no copió y le escribe ella en su cuaderno el título del pizarrón. También abraza a “M” que ha continuado moviéndose y levantándose de su silla y lo conduce a su lugar.

Varios niños tratan de interpretar en voz alta el texto de la fotocopia, se preguntan y se contestan entre ellos sin hacer intervenir un razonamiento matemático. La maestra interviene: “¿Cómo averiguamos cuánto cuesta cada revista? ¿Adivinamos o averiguamos? Descubran el dato: el precio de 4 revistas a \$16. ¿Puedo dibujar? ¿me ayuda?”. (Observaciones 3° grado_Caso 1.rtf - 16:22)

En este grado del 1° ciclo se puede evidenciar el alto ausentismo de los alumnos, ese día faltó la mitad del grupo. Así también se observa la pequeña matrícula que conforma el curso, de 18 niños. La diversidad de aprendizajes en los alumnos se pone de manifiesto principalmente en el grado de autonomía alcanzado por los distintos alumnos respecto a la alfabetización. Hay un niño que aún no escribe solo en su cuaderno y requiere de la asistencia personalizada de la maestra. En la propuesta de enseñanza de la docente se observa la puesta en práctica de

concepciones socio-constructivistas, que buscan la participación activa de los niños, el uso del razonamiento y la comprensión de las consignas. Sus grandes esfuerzos por centrarse en la enseñanza de los contenidos son irrumpidos por la atención que requieren las formas de relacionarse de los niños en el grupo, lo que la lleva a ocuparse a la par en la contención y en la enseñanza de valores de convivencia, dadas las manifestaciones de agresión verbal y física de algunos alumnos. Entonces, las clases observadas de lengua, de matemática y del proyecto de ciencias tienen una dinámica intermitente.

La docente a cargo del grado se destaca en la institución tanto en sus convicciones como en sus prácticas inclusivas. Es una docente con trayectoria y actualización en su formación, puesta de manifiesto en las distintas interacciones que la investigadora sostuvo con el personal de la institución. Nos referimos a las instancias de entrevista grupal con los docentes, a la reunión institucional, a su desempeño en el aula con los alumnos, a su forma de trabajar conjunta con la docente del PFP, como así también a su intervención en un acto escolar. Su forma de ser y estar en la escuela, denotan coherencia entre su posicionamiento teórico desde donde concibe a la función docente y de la escuela y en sus prácticas. Desde este lugar, la docente defiende esta postura con sus pares que en algunos casos no comparten esta visión. A modo ilustrativo, se presenta un diálogo de esta docente de 3° con una docente de 1° en la reunión institucional observada:

Maestra de 1°: Yo tengo un grupo revoltoso, muy activo y estoy como si fuera nueva, siempre fui maestra de grados altos (...). Yo vengo todos los días a la escuela con miedo, ahora no es alegría para mí venir, nunca fui maestra de 1°.

Maestra de 3°: Yo estuve en 1° hasta el año pasado y le agradezco a esos grupos, porque aún en una situación difícil pensaba que pude hacer proyectos, intercambios, trabajé con la docente de Fortalecimiento. Porque son desordenados pero entusiastas, hay cosas para trabajar en forma personalizada y en múltiples lenguajes. Por ejemplo la música. (Observación de reunión institucional_Caso 1.rtf - 16:6)

En esta interacción entre las docentes del mismo ciclo y escuela, aparecen los contrastes y diferencias de las formas de apropiación de las premisas de la diversidad. Ante la misma situación de grupos “revoltosos” “muy activos” “desordenados” la docente de 1° lo percibe

como una dificultad que la desanima a cumplir su función docente y la docente de 3° lo vive como un desafío a afrontar con estrategias específicas de enseñanza. Esta situación ejemplifica cómo las condiciones subjetivas, en el orden de las creencias y de las concepciones de los actores escolares, atraviesan y dan sentidos diversos a las condiciones objetivas y estructurales que tiene la escuela para afrontar la función de enseñar en contextos de vulnerabilidad social.

Entonces, si bien en esta escuela hay factores favorecedores referidos a la elección de pertenencia del plantel docente, todos titulares de grados, con un antigüedad mayor a 10 años en la institución y habitantes del barrio residencial donde se ubica la escuela, también aparece un condicionante en la reubicación de los docentes que ha acontecido en esta escuela por el cierre de un turno por su matrícula decreciente. Los docentes del turno tarde tuvieron que pasar a dar clases en los grados que se necesitaba, es el caso de esta maestra a cargo de 1°, quien históricamente había sido docente del 2° ciclo. Y a pesar que la directora anunció el acompañamiento pedagógico de la supervisora mediante observaciones en 1° y el apoyo de la docente del PFP, en este caso esos sostenes no han causado el efecto esperado en esta maestra. Al poco tiempo, la docente reubicada en 1° pidió carpeta médica prolongada y cuando se realizaron las observaciones estaba a cargo de este grupo la vicedirectora en forma transitoria. Además, si bien todas las maestras de grado son titulares, se constató que había al menos 3 grados con suplentes.

Y en relación al PFP, la docente de este programa está en la institución desde hace 2 años, realizando el acompañamiento a los docentes en el primer ciclo. Y así se refería a los fundamentos pedagógicos-didácticos que aporta el mismo:

Yo te puedo hablar del primer ciclo. Al trabajar en proyectos y secuencias, lo que ocurre por ejemplo, es que si un chico viene esta semana un día, y la próxima semana viene dos días, estamos en el mismo tema, eso es lo que produce el trabajo de proyecto y secuencias, por ejemplo ahora nosotros empezamos dinosaurios (...) El trabajar en secuencias nos permite que ellos lleguen, y puedan seguir el relato, en que estábamos. El primer momento de las secuencias y proyectos se presenta todo lo que se va a hacer, entonces eso ya es un mapa, que el chico si ese día estuvo sabe, entonces también se trata de que eso se vaya repitiendo. Si podemos dejar un registro escrito o un afiche, mucho mejor, eso es lo ideal. Entonces a lo mejor el niño esta semana viene una vez, la semana

que viene dos veces, la próxima no viene y la otra viene una vez, pero puede enganchar más que haciendo un trabajo en compartimiento, de materias y de temas que van cambiando. (Entrevista a docente de fortalecimiento pedagógico_Caso 1.rtf - 12:1)

Desde el enfoque constructivista, ver todos los campos curriculares. Por eso vemos el tema de Lengua, que tiene que ver con las prácticas del lenguaje. No tiene que ser una práctica escolar, sino social. Donde el chico pueda pasar por todos los subprocesos para que pueda llegar a un producto final; que el chico pueda ver la necesidad de escribir, entonces hacemos un plan de lo que queremos escribir. Después escribimos, después leemos, luego volvemos a escribir, hacemos borradores. Como hacemos normalmente, ya sea utilizando papel y lápiz, o un medio tecnológico. Entonces ya no existe eso de una pedagogía tradicional donde traíamos la primera producción y entonces eso ya era definitivo y nos ponían el excelente o el no satisfactorio. Sino que ahora desde el constructivismo todos tienen la posibilidad de ser excelentes. Todos pueden lograr el objetivo. Por eso nuestras políticas inclusivas tienen que ver con que todos pueden. (Entrevista a docente de fortalecimiento pedagógico_Caso 1.rtf - 12:12)

Es importante destacar que de todas las entrevistas efectuadas en las dos etapas del trabajo de campo, la única persona que se refirió explícitamente a las teorías que fundamentan a las prácticas inclusivas es esta docente del PFP. Y se subraya como un ejemplo de apropiación de teorías indispensable para que desde la función que ocupe esta docente en la escuela pueda, a su vez, hacer el trabajo multiplicador de otra forma de comunicación pedagógica, tal como Poggi (2011) plantea para caracterizar una innovación escolar, contagiar a otros docentes de otras formar de concebir la enseñanza para luego llevarlo a las prácticas.

b. Observación de clase en 5° grado

Extracto del registro del 7-06-13 – Horario: 8:30 a 9:10 hs:

Están presentes 13 alumnos y luego ingresa un alumno más, siendo 29 los niños matriculados en el grado. En el aula hay distribuidas 4 columnas de mesas y sillas individuales, dispuestas de a 2. Los alumnos están sentados en 2 de esas columnas, por lo

tanto ocupan la mitad del aula y la otra mitad está vacía. En la primera, que da frente al escritorio de la maestra, se sientan 6 alumnos, algunos están de a pares y otros solos; los 8 restantes se sientan en la segunda columna frente al pizarrón y todos están de a 2.

La maestra se acerca y me aclara en voz baja para que entienda la dinámica de la clase que los niños de la primer hilera están trabajando cada uno individualmente con cuadernillos de matemática del Ministerio de Educación de la Nación, porque trabajan con distintos niveles de contenidos inferiores a los que corresponde a 5° (de aquí en adelante los llamaremos subgrupo A) y los de la segunda columna son los que van siguiendo la clase grupal y los contenidos propios del grado (subgrupo B).

Hay 2 pizarrones, el que está al frente de los alumnos tiene escrito el siguiente problema (continuando una actividad que se inició en la jornada anterior):

Factura de la compra de librería de la escuela. Completá el cuadro:

Cantidad	Descripción	Precio unitario	Precio total
10	Cajas de tizas	\$3	\$
	Borradores	\$2	\$ 10
6	Reglas	\$8	\$
12	Láminas	\$	\$120

Con esta actividad, que dura casi todo el tiempo, se desarrolla la clase grupal con los alumnos del subgrupo B. Se observa la siguiente dinámica: los niños van resolviendo el problema en forma individual, a la par van preguntando las dudas a la maestra desde donde están sentados y ella parada frente al pizarrón va guiando el razonamiento de algunos, se detiene en verbalizar ejemplos de algunas de las resoluciones de los alumnos y después repasa verbalmente y en forma escrita en el pizarrón las tablas, interroga a los alumnos para que éstos justifiquen cuando corresponde multiplicar y cuando dividir.

En un momento de la clase la maestra avisa a los alumnos que se va a dedicar a corregir lo que están haciendo los niños del subgrupo A. Se sienta en su escritorio y llama de a uno a los alumnos para corregir el cuadernillo (...) Y empieza a indicarle individualmente qué debe hacer este niño: “Hacé las sumas y restas paraditas. ¿Tenés lápiz?”. El niño responde: “No”. Se dirige a los niños de la primera hilera y les vuelve a aclarar a todos: “La tarea es individual”.

Mientras tanto los alumnos del subgrupo B la interrumpen varias veces, demandan su atención. (...) La maestra se dirige a este grupo, interactúa con ellos reiterando preguntas sobre el razonamiento que están haciendo para resolver las operaciones que implica el problema. Y les agrega como consigna: “Si tuvieran que resolver dibujando ¿cómo lo harían?”.

La maestra regresa a corregir los cuadernillos de los niños del subgrupo A. Llama a su escritorio a una niña. Esta niña y a igual que otros de este subgrupo, durante el transcurso de la clase, mantenían una actitud pasiva, con posturas inhibidas, quietos y sin interacción con sus pares. Luego de darle indicaciones sobre la actividad que debe hacer: “Sumá con palitos”, la maestra se dirige a la compañera que se sienta adelante de esta alumna y le pide que no le hable para que no se distraiga y para que pueda avanzar en su tarea. Mientras la maestra intenta seguir explicando la actividad diferenciada a esa niña es nuevamente interrumpida varias veces por demandas del subgrupo B. (Observaciones 5° grado_Caso 1.rtf - 16:31)

En este grado del 2° ciclo, también se ha ausentado ese día la mitad del grupo y en un subgrupo identificado por la maestra como “los niños que faltan mucho” se manifiestan las consecuencias del alto ausentismo. Pudimos observar los desafíos que representan desde la enseñanza asumir las trayectorias reales y discontinuas de los alumnos en el aula. Las formas de interacción de los alumnos con el contenido y con la docente, nos permite analizar las configuraciones didácticas y los supuestos que se ponen en práctica. Las configuraciones observadas se asemejan a la composición de un plurigrado de escolaridad rural, donde una única docente asume en simultaneidad la enseñanza de distintos niveles de contenidos en los que trabajan los alumnos. Para atender estas diversas necesidades en el aprendizaje la docente ensaya formas de enseñar que si bien se basan en lineamientos o materiales de aplicación de la currícula, en la forma de implementarlos se observa un uso diferenciado según a quienes va dirigido.

Así, en las dos modalidades de interacción descritas en 5°, predomina una metodología más bien tradicional de dar clases y centrada en el trabajo individual del alumno, pero con marcadas diferencias: en los alumnos que siguen la actividad correspondiente a los contenidos del grado, la docente permite y estimula la interacción espontánea que surge entre pares, acompañando incluso sus razonamientos en forma verbal y con el uso del pizarrón. Mientras que

en los alumnos identificados como los de alto ausentismo, no sucede lo mismo. Aquí la maestra no permite la interacción entre pares, argumentando que cada uno está realizando una actividad diferente del área de matemática y de esta forma trata de evitar que se genere confusión entre las tareas en paralelo que cada uno realiza. La maestra realiza breves intervenciones con cada uno, controlando o evaluando las tareas, pero no desde una interacción de la enseñanza (al menos no se observó en esta clase). Y además, en el par de veces que la maestra intentó durante la clase dedicar un tiempo corto de su atención a los niños con tareas diferenciadas, fue demandada e interrumpida por los alumnos del otro subgrupo.

Frente a esta modalidad de clases, las actitudes que describíamos en el subgrupo de alumnos de alto ausentismo denotan pasividad, desmotivación y hasta inhibición, en un contraste con lo que sucede en el otro grupo que comparte el aula. En palabras de la propia maestra de 5°, así fundamenta estas prácticas de enseñanza:

Obs: ¿Cuántos niños realizan las actividades diferenciadas?

Maestra: “Hay 10 niños que tienen distintos niveles de contenidos porque faltan mucho, algunos trabajan contenidos de 1°, otros de 2° y otros de 3°”

Obs: “¿Trabajás con ellos solo con esta modalidad individualizada? ¿Hay contenidos en los que planteás actividades en común?”

Maestra: “Mira, yo soy nueva en esta escuela, entré como suplente este año y vengo de trabajar en escuelas privadas. Pero yo elegí trabajar en una escuela pública, tengo ganas de aprender y dar todo lo que pueda... Cuando hice el diagnóstico del grupo me di cuenta que tenía como 4 niveles diferentes. Le pedí asesoramiento a la profesora de Fortalecimiento Pedagógico del 1er. ciclo, me guió para que baje material de nación y desde allí yo fui tomando ideas para elaborar cuadernillos personalizados para cada uno de los 10 niños en Matemáticas”

Maestra: “A la tarde en Jornada Extendida, cuando vienen porque faltan mucho, hay más posibilidades que trabajen en grupos, con actividades comunes. Acá en el aula a la mañana ésta es la forma que yo encontré”. (Observaciones 5° grado_Caso 1.rtf - 16:31)

Esta maestra joven, que ingresó a la escuela en condición de suplente ese año, demuestra interés y una actitud activa en formarse para enseñar en estos contextos. Manifiesta también que

ésta es la propuesta pedagógica que ella pudo armar con los recursos y saberes disponibles y está abierta a las propuestas y al cambio. Dentro de los recursos que utiliza la maestra hace alusión a los PPP que tiene la escuela, pero claro, no es sencillo apropiarse de sus sentidos y al mismo tiempo tratar de ponerlo en práctica.

En ambos grados observados en la escuela 1, se puede afirmar que las docentes asumen en forma personal el desafío de intentar que sus prácticas de enseñanza y evaluación se basen en un enfoque inclusivo. En el caso de 3°, a cargo de una docente de más experiencia y formación, se observan prácticas con fundamentos teóricos innovadores. En el caso de 5°, a cargo de una maestra suplente y que por primera vez ejerce la docencia en una escuela estatal, ella admite estar formándose y probando formas de afrontar el desafío de enseñar en una configuración similar a la de multigrados, predominando fundamentos didácticos tradicionales. Y justificamos que estos posicionamientos son personales, pues en las otras observaciones e interacciones con los demás docentes de esta escuela, se han vislumbrado distintas posturas, como la que ejemplificamos más arriba de la maestra titular que había sido designada en 1° o lo que claramente surgía en la entrevista grupal de docentes que reconocían distintas concepciones y modalidades de enseñanza en el 1° y 2° ciclo.

Y respecto a esta cuestión, en el grado del 2° ciclo observado; aparece de una manera contundente el efecto de las trayectorias escolares discontinuas y de baja intensidad, debido a la alta inasistencia de los alumnos. Y las estrategias de enseñanza observadas para la adquisición de contenidos de un nivel inicial de alfabetización (en el caso observado de matemáticas) no muestran una ruptura con las formas tradicionales. Aquí el obstáculo parece estar, en el saber didáctico de la docente novel.

4.2.2. Las prácticas de enseñanza en el caso escuela 2

La escuela 2, de 18 años de antigüedad, se ubica en el barrio de zona suroeste de la ciudad. En el 2012 tenía una matrícula de 362 alumnos. Éstos provienen de dos “villas” y de un barrio cuya composición social es de extrema pobreza, según la directora. La mayoría de las familias tiene empleos informales y subsidios del estado. La escuela cuenta con 2 turnos y 18 secciones. A la mañana hay 10 secciones y a la tarde 8.

En la época en que se realizaba el trabajo de campo, el 23-05-13 la escuela sufrió el hundimiento del piso del salón de usos múltiples, debido a que está construida en un terreno con mallines. Esta avería repercutió en la seguridad de gran parte del edificio y por resolución del área de arquitectura del Ministerio de Educación se suspendieron las clases, esta situación duró casi un mes. Un grupo de madres realizó la toma del edificio cuando el ministerio anunció que una de las vías de solución inmediata era reubicar a los alumnos en escuelas cercanas. Luego se acordó la construcción de un nuevo edificio y como medida transitoria se instalaron aulas móviles en el patio (11 aulas y 6 baños químicos). En el edificio, la puerta principal por la que se ingresaba y que desembocaba en el SUM quedó clausurada, igual que el acceso a las aulas. Por lo tanto, se habilitó una puerta lateral que conduce a algunos espacios del edificio que siguen funcionales: la oficina donde estaba la dirección se ha transformado en un depósito del material tecnológico y de la bibliografía, en la secretaría se resguardan amontonados todos los documentos administrativos de la escuela y a la vez, es el lugar donde está la directora, los vicedirectores (turno mañana y tarde) y la secretaria. También en el mismo edificio sigue funcionando el comedor escolar y la sala de maestros, que además se utiliza para albergar el mobiliario que por falta de espacio no se puede llevar a las aulas móviles.

Cuando empezamos con las observaciones de los grados, hacía 15 días que habían reiniciado las clases. Las aulas móviles tienen paredes y techo de chapa, están equipadas con aire frío/calor y el mobiliario está compuesto por pizarrón, sillas y mesas individuales para los alumnos y mesa escritorio para la docente más un armario. La irrupción de este factor de infraestructura ilustra cómo la propia escuela es también vulnerable, esta situación reduce el espacio disponible y obliga a la institución a reorganizar sus prácticas, a reducir horarios de funcionamiento de los PPP, por ejemplo jornada extendida, a detener la marcha de algunos proyectos institucionales, además de la interrupción de las clases.

a. Observación de clase en 3° grado:

Extracto del registro del 27-06-13 – Horario: 10:30 a 11:10hs

En la sección A de 3° grado del turno mañana hay 14 alumnos presentes de un total de 16. La clase está programada con la participación de la docente del PFP y la docente a cargo

del grado. Los alumnos ingresan al aula luego del recreo y la maestra les pide que ubiquen sus mesas en un círculo. La docente del grado se ubica en el centro y la de PFP fuera de éste.

La maestra anuncia que siguiendo con el proyecto de cuentos fantásticos, hoy van a leer un capítulo de Aladino. Ella inicia la lectura, los niños tienen copia y se les indica que sigan la lectura para que luego ellos también participen leyendo en voz alta. Mientras la docente de fortalecimiento pedagógico asiste a algunos niños señalándoles desde donde tienen que seguir la lectura. Luego se invita a los niños a leer, la maestra va nombrando a quien lee, algunos participan y otros con mucha timidez no quieren: “¿Quién se anima a contar lo que entendieron del cuento?” pregunta la maestra. Algunos niños van respondiendo con datos aislados del cuento y la docente interviene orientándolos con preguntas específicas sobre los principales sucesos y secuencia del relato para que los niños sigan expresando qué comprendieron. Luego pregunta por las palabras del cuento que no conocen su significado. Los niños no responden, entonces vuelve a orientarlos: “¿Qué quiere decir haragán?”. Los alumnos dicen que no saben y la docente les explica el significado. Continúa preguntando: “¿Tenebrosa?”, varios alumnos responden “da miedo”.

Luego se dirige a un grupo de niñas que han estado calladas durante la clase, las interroga y las alumnas no responden. De nuevo la maestra insiste: “¿Están distraídas? ¡Chicas, despiértense, están aburridas, no contestan nada!”

La docente escribe en letra cursiva en el pizarrón:

Aladino y la lámpara maravillosa

Capítulo 1: La cueva misteriosa

Y les verbaliza la consigna: “Escriban por lo menos una oración ustedes solos de lo que entendieron del cuento, con el libro cerrado, no copien del libro, tiene que ser idea de ustedes”. Mientras los alumnos hacen la actividad, la maestra reprende a un niño que intenta hacer esta tarea leyendo del libro: “No seas vago J, sin el libro”. (Observaciones 3° grado_Caso 2.rtf - 17:5)

El 3° grado en esta escuela cuenta con 3 secciones (2 en el turno mañana y 1 en turno tarde), en la sección observada la asistencia de los alumnos es regular. La clase de lengua se basa

en los lineamientos curriculares de una concepción socio constructivista, entendida como práctica social del lenguaje y puesta de manifiesto en la propuesta de un trabajo colectivo con los alumnos, en la dinámica participativa y en el acompañamiento de la docente en los procesos de lectura en voz alta de cada uno. No obstante, en la forma de interacción de esta docente cuando solicita a determinados alumnos su participación, aparecen discursos contradictorios con la intencionalidad de esta línea teórica. Más bien aparecen interpretaciones negativas de la docente “no seas vago”, “¿están aburridas?”, ante la no respuesta de los alumnos. Esta docente es titular y, como la mayoría de los maestros de esta institución, tiene antigüedad de más de 10 años. De la clase observada, nos surge como interrogante ¿a qué se atribuye la escasa participación de los alumnos y la inhibición a leer en voz alta o a responder verbalmente a las consignas de la docente?. Desde nuestro posicionamiento se puede responder a esta cuestión indagando cómo concibe y reconoce la docente la diversidad de necesidades en los aprendizajes de sus alumnos.

Luego de la observación, entablamos una entrevista informal con la maestra de 3° y preguntamos cómo se manifiesta la diversidad de aprendizajes en estos alumnos:

Maestra 3°A: Hay una alumna de la que se sospecha que puede tener problemas neurológicos, ya tiene como antecedente una hermana en Educación Especial y están haciéndole a estudios. Es una de las nenas muy callada que estaba aquí, todo le cuesta mucho. (Observaciones 3° grado_Caso 2.rtf - 17:14)

En el discurso de esta docente y en su práctica, aparece un único caso en que la maestra reconoce una situación de diversidad en los aprendizajes, en la niña de la que sospecha una posible discapacidad intelectual. No obstante, en la clase se observaron otros alumnos que manifestaron diversas formas y ritmos de apropiarse del contenido propuesto. Este hallazgo nos lleva a reflexionar sobre otra de las categorías emergentes referidas a [la demanda de la intervención de especialistas en salud], o la necesidad del docente de contar con un diagnóstico que confirme porqué a esta niña “todo le cuesta mucho”. Los elementos que se pusieron en juego en esta situación didáctica observada, nos permiten afirmar que falta aún una ruptura con supuestos tradicionales del fracaso escolar atribuido al niño y su familia, para dar lugar a supuestos más cercanos al paradigma de la educación inclusiva. La observación ilustra cómo puede coexistir un dispositivo que promueve la innovación en la enseñanza, como es la propuesta

del PFP que la maestra aplica acompañada por la docente del programa, y algunas concepciones tradicionales contradictorias.

En este grado aparecen las creencias de la docente como barrera para instalar prácticas inclusivas, predominando los factores subjetivos. Asimismo, no se observa una autorreflexión sobre las propias estrategias de enseñanza o sobre qué cambios se requiere ante la escasa participación de los alumnos en la propuesta de lengua.

b. Observación de clase en 5° grado:

Extracto del registro del 27-06-13 – Horario: 8:30 a 9:10 hs:

En 5° B, del turno mañana la docente a cargo es suplente, trabaja en la escuela desde este año y está encargada del área de matemática y ciencias naturales. El curso tiene 23 alumnos y hay presentes 20 (...) Los alumnos están ubicados en 2 grupos de 6 y 2 grupos de 2 integrantes, además hay un niño que se sienta solo.

El espacio es reducido para la cantidad de alumnos. La maestra anuncia que están en la clase de Ciencias Naturales y da la consigna que sigan trabajando con los textos en forma grupal.

La docente me aclara en voz baja que el niño que se sienta solo es semi analfabeto, que es el único caso que tiene en el grado y que es un niño con problemas serios de abandono familiar. Luego continúa explicándome a mí la dinámica de trabajo: “En ciencias se trata que aprendan a investigar, por eso hay mucho trabajo grupal. Se busca la comprensión de textos mediante su lectura y que puedan escribir con sus propias palabras. La meta es prepararlos para el secundario”.

Los alumnos trabajan en grupo buscando información en los textos y escribiendo en sus carpetas, el tema es el sistema solar. La docente paralelamente está completando libretas en su escritorio y a la vez busca interactuar conmigo durante la clase. Le solicita el cuadernillo al niño que se sienta solo e intenta explicarme mostrando sus producciones: “Está haciendo tareas de matemática, como ves recién está trabajando la noción de número” y luego se dirige al niño “tenés que seguir pegando las bolitas (de papel) que te faltan acá (en un conjunto) y poner al lado el número”. El alumno responde “no tengo plasticola”. La maestra extrae ese material del armario del aula.

Luego se vuelve a dirigir a mí: “no sólo hay que enseñarles contenidos sino también formas respecto a limpieza, aseo, vestimenta, agresión verbal”.

La maestra continúa con la tarea de completar libretas y los niños en un clima ordenado siguen trabajando en lo asignado. Al final de la clase les pide a los alumnos quien quiere leer en voz alta las respuestas a las preguntas que están escribiendo en las carpetas sobre la información del texto. Un niño levanta la mano y comienza a leer en voz alta. Se escucha una lectura deletreada. La maestra pide de nuevo al curso que alguien más lea la respuesta de otra pregunta y vuelve a leer el mismo alumno, ante lo que añade: “Muy bien es el único que prestó atención”. (Observaciones 5°_Caso 2. rtf. - 17:10)

En las dos secciones de 5° del turno mañana, las maestras dan cuenta que la asistencia de los alumnos a clases es regular, salvo casos puntuales. En el transcurso de la clase observada hay escasa interacción entre docente y alumnos, salvo al final de la clase. Todos los alumnos trabajan en grupo, menos un alumno que trabaja solo y que es identificado como uno de los casos de alto ausentismo. Durante la observación, a este alumno se le propone en el aula actividades diferenciadas correspondientes al 1° ciclo y de otra área del conocimiento respecto al resto de la clase, por lo cual no se produce ninguna posibilidad de interacción con sus pares. La docente es suplente e ingresó ese año a la institución, en sus estrategias de enseñanza no se observa la presencia de un posicionamiento inclusivo para los alumnos en general, más bien aparecen supuestos y estrategias tradicionales. Asimismo, las formas en que plantea el seguimiento de las actividades diversificadas para el niño con trayectoria discontinua, reflejan la intervención de la docente sólo en forma de control de la tarea auto administrada. También llama la atención que durante la clase la docente se haya dedicado como tarea principal a una actividad paralela, no ligada a los aprendizajes de los alumnos (completar libretas de calificación).

En diálogo con la otra maestra de 5°, que se ocupa de las áreas de lengua y ciencias sociales y que es titular con antigüedad en la escuela, nos decía lo siguiente:

Maestra 5°A: Tengo dos alumnos con alto ausentismo, no obstante como yo ya vengo con este grupo desde el 4°, lo vengo trabajando al tema de las faltas con ellos y las familias y veo cambios. También hay algunos alumnos con ritmo lento y problemas de comprensión.

Obs: ¿Requieren de actividades diferenciadas estos alumnos?

Maestra 5°A: Los de este grado no, pero en 5°B sí tenemos un caso semianalfabeto, que es una situación familiar difícil de abordar. El año pasado no asistió a la escuela, este año volvió. Entonces se citó a la familia y se les dijo que aceptábamos que el niño volviera siempre y cuando ellos se comprometieran a acompañarlo, de lo contrario se iba a tratar como un caso de abandono familiar, porque el niño viene muy descuidado en lo personal, en la higiene. Se hace lo que se puede. (Observaciones 5°_Caso 2. rtf.- 17:10)

También esta maestra hace referencia al niño que hemos observado que trabajaba solo, con un cuadernillo auto administrado en contenido de matemática de 1° grado. Y de la misma manera, en esta otra docente a cargo de 5°, se observa una falta de ruptura con los supuestos tradicionales del fracaso escolar y alejado de las premisas propuestas por el enfoque de educación inclusiva. Así lo demuestran los argumentos de esta maestra que ponen el peso en la situación de abandono familiar y a la par aparece la justificación de los límites de lo que la escuela puede brindar ante estas situaciones “se hace lo que se puede”, como así también las formas normativas de vincularse con la familia exigiendo un acompañamiento que no está, dadas sus frágiles condiciones de vida. Es ante estas situaciones que se observa que aún falta sostener a los actores escolares, a estos alumnos y a sus familias con intervenciones intersectoriales e interdisciplinarias, para promover una perspectiva comprensiva desde lo social, desde la salud y desde lo pedagógico.

En los dos grados observados en la escuela 2, se constata que los casos de alta inasistencias son puntuales. Lo que se corresponde con los datos que arrojó el análisis de datos estadísticos secundarios. Además, las docentes identifican situaciones en los alumnos tales como “sospecha de problema neurológico”, “ritmo lento”, “problemas de comprensión”. Estas formas de catalogar a los alumnos nos llevan a pensar en ¿cuáles son las estrategias de trabajo institucional pedagógico necesarias para abordar las resistencias que persisten a la hora de acompañar con las prácticas de enseñanza a las trayectorias reales de los alumnos en situación de vulnerabilidad social?. Y la pregunta surge, porque cuando seleccionamos a esta escuela como parte del estudio de caso, en función del criterio 4, valoramos como una posible condición diferencial positiva el posicionamiento pedagógico que aparecía en el discurso de la directora de esta escuela, ya que fue la única de las 11 entrevistadas, que explicitó como fruto del trabajo

conjunto del equipo directivo y de los docentes, que habían logrado diseñar un material con propuestas de secuencias didácticas para cada uno de los grados en el Proyecto Curricular Institucional³⁶.

Luego del estudio del caso escuela 2, podemos afirmar que si bien este importante posicionamiento pedagógico apareció también en el taller institucional observado en la escuela, estuvo circunscripto a la forma de dirigir de la directora y no se observó una apropiación en lo puesto de manifiesto por los docentes. Así, mientras la directora procuraba instalar una reflexión teórica en la toma de decisiones sobre el Proyecto Curricular Institucional y hacía alusión al trabajo colectivo realizado sobre las secuencias didácticas; los docentes en sus respuestas parecían estar alejados y ajenos a la comprensión de estos planteos (Observación reunión institucional_Caso 2.rtf - 17:4). Lo que nos lleva a afirmar que esta condición diferencial pedagógica no estaba instalada aún en los docentes, sino más bien se trataba de un liderazgo pedagógico de la directora, lo que es esencial y un buen paso para la conducción de una institución inclusiva, pero también nos permite comprender que el proceso de construcción de un enfoque de educación inclusiva en las prácticas de todos los actores escolares es una meta a trabajar con más apoyos para que no sea una tarea en solitario del director y de escaso impacto interno.

4.3. Los alcances y desafíos pendientes en el acompañamiento a las trayectorias reales de los alumnos

En las 2 escuelas del estudio de casos se observan los efectos de la desigualdad social, en el caso 1 se manifiesta en la matrícula de alumnos cada vez más baja, una escuela para pobres, aislada, donde solo asisten los niños de la “villa” colindante al barrio. Esta situación impacta en su funcionamiento, la escuela en forma progresiva se achica (de 2 turnos se reduce a 1, de la categoría primera pasa a la segunda para la administración del sistema educativo). En el caso 2, se manifiesta en la infraestructura del edificio escolar, la avería que irrumpe e interrumpe las

³⁶ El Proyecto Curricular Institucional es una herramienta a escala micro, que se elabora en la escuela por el equipo de docentes y directivos, posibilita el trabajo colectivo, la articulación de las prácticas de enseñanza con la programación curricular del sistema educativo. Se construye con los aportes de los actores de la escuela para que la propuesta educativa tenga sentido para la comunidad y se transforme en un currículum situado.

clases, visibilizada en más de un año funcionando en aulas móviles, en espacios reducidos que obliga a mermar también las prestaciones a los alumnos.

En los alumnos, algunas trayectorias escolares son atravesadas por los efectos de la vulnerabilidad social. En la escuela 1 hay niveles críticos de inasistencia alta, afectando en forma sostenida a un número importante de alumnos en todos los grados, durante el período estudiado de 5 años. En la escuela 2, también hay inasistencia alta pero en casos puntuales de alumnos. Además, se demostró que no sólo las escuelas estatales de baja matrícula disminuyen su cantidad de alumnos sino que también las instituciones de alta matrícula experimentan esta tendencia decreciente.

En las 2 escuelas del estudio de casos, igual que en el discurso de los directivos de las 11 escuelas de la primera etapa, se reconoce que hay que ocuparse de estas trayectorias discontinuas mediante estrategias de enseñanza diversificada en el aula. Y hemos descripto las dificultades que se suscitan para sostener estas prácticas en simultáneo con alumnos que transitan por diversos niveles de contenidos. En las prácticas de enseñanza observadas en ambas escuelas se evidencian diversos matices en el proceso de apropiación de los supuestos del enfoque de educación inclusiva:

- Una docente de la escuela-caso 1 manifiesta coherencia entre supuestos y prácticas que asumen un carácter inclusivo. La convicción con que actúa esta docente va en el sentido de la innovación definida por Poggi (2011). No obstante, este posicionamiento se asume de manera individual y no en forma institucional.
- En la escuela-caso 2, la directora pone en práctica un posicionamiento pedagógico crítico y reflexivo que se plasma en la elaboración de un material de secuencias didácticas con la participación de los docentes en su elaboración, apuntando a la construcción colectiva institucional, pero no se vislumbra aún que los docentes pongan en juego esa apropiación en sus prácticas, al menos la que fueron objeto de observación.
- El acompañamiento de las docentes del PFP en el 1º ciclo impacta en forma positiva en los supuestos de los docentes, lo que redundará en la mejora de las condiciones pedagógicas de las escuelas. Y como ya alertamos en las opiniones de los directivos hay escasa referencia al impacto de este PPP en la mejora de las trayectorias escolares de los alumnos. A la par que en las prácticas de enseñanza observadas se detectan

distintos procesos de apropiación en cada escuela-caso. A su vez, si se analiza comparativamente los supuestos que aparecen en docentes del 1° ciclo y del 2° ciclo, donde este PPP no está presente, puede afirmarse que las concepciones que sustentan los docentes del 2° ciclo aún manifiestan resistencias importantes no compatibles con la educación inclusiva y en las observaciones sobre la enseñanza en el aula, se traduce en una tendencia a prácticas tradicionales.

También se destaca que la docente de este programa en la escuela 1, explicitó sus fundamentos teóricos inclusivos que están en consonancia con los referentes que hemos analizado, lo que consideramos distintivo entre todos los testimonios recogidos en este estudio.

- Si bien a lo largo del análisis ha sido tratada la recurrencia a la problemática de la articulación de la enseñanza entre 1° y 2° ciclo, nos hemos visto limitados a profundizar en esta categoría emergente. No obstante, los indicios recogidos permiten afirmar que es un aspecto relevante a problematizar en futuras investigaciones.

Hemos elegido en el cierre del estudio de casos resaltar las buenas prácticas que aparecen en los actores educativos en los 2 casos de escuelas. Desde el reconocimiento de estas acciones que aún parece que están más cercanas a los posicionamientos individuales que a los institucionales, se puede ilustrar el enorme desafío que implica sostener prácticas escolares inclusivas, que en palabras de Echeita (2013), representa una meta móvil, donde siempre hace falta mejorar para alcanzar mayores logros. No obstante, también es nuestra responsabilidad como investigadores señalar los límites, a los efectos de identificar los nudos críticos. Y en ese punto, hemos observado que las actividades diversificadas en el aula para los alumnos con alto ausentismo requieren en las 2 escuelas de una revisión de los supuestos y concepciones para darles un sentido inclusivo. De la forma que se implementan refuerzan los procesos de exclusión de esos estudiantes, salvo en el caso de una sola docente que antes destacamos.

E interpretando estas prácticas, desde los aportes que los autores de referencia (Baquero, 2005, Guerrero Romera, 2012, Kaplan, 2010, Terigi, 2010, Perrenoud, 2010, Vigotsky, 1988) realizan para fundamentar las estrategias pedagógicas, afirmamos que aún no se vislumbra en las prácticas escolares un acompañamiento inclusivo que aseguren el derecho a la alfabetización integral en estos casos con alta inasistencia. Nos referimos específicamente a las situaciones observadas que denotan: aislamiento de los alumnos del 2° ciclo que presentan trayectorias

discontinuas en la dinámica de participación de las clases, los criterios de agrupamiento de alumnos que no contemplan la interacción colaborativa entre alumnos con distinto nivel de adquisición de los contenidos. Además de las escasas interacciones entre docentes-alumnos, puntualmente en los casos que realizan actividades diferenciadas en el aula. Y también en las respuestas silenciosas de estos alumnos en que se manifiestan los efectos de la vulnerabilidad social, sus inhibiciones motivacionales expresan lo que ellos no pueden decir con palabras.

CONCLUSIONES

En un escenario de fragmentación social, de matrícula decreciente y de alta inasistencia de alumnos; las escuelas estatales del sector provincial tratan de sostener sus prácticas escolares inclusivas. Y de los múltiples factores que intervienen en este objeto de conocimiento, las dimensiones analizadas en esta investigación nos permiten describir el estado de las condiciones pedagógicas de las instituciones y la vinculación de sus prácticas con el acompañamiento a las trayectorias reales de los alumnos en situación de vulnerabilidad social. A su vez, dentro de las variadas prácticas escolares, se delimitó el análisis de aquellas que enfrentan el desafío de acompañar en el aprendizaje a los alumnos con trayectorias discontinuas por su alta inasistencia.

En este apartado final se discute el alcance de los resultados y en base a éstos se aportan algunas líneas de acción posibles. En la forma de exponer nuestros hallazgos empíricos, se privilegia el reconocimiento de lo que se está haciendo en las escuelas y también los aspectos que representan sus límites, distinguiendo los matices propios que implican estas acciones a escala micro. Así, en los capítulos de análisis de los resultados, desde la descripción del estado de situación de las prácticas escolares inclusivas, se da cuenta de la multidimensionalidad de la problemática y de la interrelación de sus dimensiones objetivas y subjetivas. Y a la vez, de su articulación con las políticas del estado y con el contexto social histórico contemporáneo en el que se sitúan.

Asimismo, este estudio de alcance exploratorio-descriptivo tiene limitaciones, por un lado, sus resultados se aplican a la acotada muestra de escuelas analizadas, por lo que invita a profundizar en la indagación de nuevos casos. Por otro lado, el desarrollo de las categorías analíticas responde a una primera organización conceptual que en el futuro podrá generar la construcción de categorías conceptuales nuevas. No obstante, el diseño del estudio y esta primera red conceptual efectuada, se consideran un aporte para pensar en una propuesta de seguimiento y evaluación de las prácticas escolares inclusivas.

Iniciamos el recorrido de los principales resultados de este estudio desde los factores contextuales que configuran el escenario social en el que se sitúan las escuelas. Así, nuestro análisis de la realidad muestra que la población de alumnos en las 11 escuelas estatales de dependencia provincial proviene de hogares en situación de pobreza, lo que nos permite afirmar que las premisas del enfoque de la educación inclusiva se desarrollan en experiencias escolares que transcurren en contextos de homogeneización social.

Y a la par de esta situación existe un leve pero sostenido decrecimiento en la matrícula de las escuelas estatales. Si se analizan los últimos 5 años es posible afirmar, en base a los datos secundarios disponibles de los organismos oficiales, que tanto en Argentina como en la provincia de Córdoba, las escuelas del sector estatal presentan una matrícula con leve tendencia decreciente, la variación porcentual entre el 2010 y el 2014 ha sido del -4,5% en el total del país y del -2,9% para la provincia que nos ocupa. Y en el estudio de casos, se confirma que tanto la escuela de alta matrícula (caso 1) como la de baja matrícula (caso 2) manifiestan esa tendencia a disminuir la cantidad de alumnos.

Estos hallazgos han sido entrecruzados con las opiniones de los directivos acerca de las causas de la pérdida de alumnos, principalmente en aquellas donde la matrícula es baja, cuyos argumentos nos hablan de cómo impacta la conformación social de las comunidades y de los barrios en la merma de alumnos. Los primeros resultados de la fase exploratoria nos permitieron aportar una hipótesis para futuros trabajos, respecto a que la tendencia hacia bajas matrículas de alumnos en las escuelas estatales es un factor que evidencia las situaciones críticas del fenómeno de la fragmentación social.

A su vez, también hemos podido observar en el estudio de las escuelas, las diversas formas en que se manifiestan los efectos de la desigualdad social en la vida de las instituciones. Así, en el caso 1 la matrícula de alumnos es baja y crítica, lo que lleva al estado a recortar los servicios que brinda la institución (de 2 turnos pasa a tener 1, se recategoriza la escuela -de primera a segunda-) y eso genera sentimientos de pérdida, de desvalorización social e impotencia en el personal. Mientras que la escuela 2, con alta matrícula de alumnos, sufre una avería en la estructura de su edificio, lo que obliga a interrumpir las clases y cuando se reanudan deben utilizarse aulas móviles por más de un año, también con reducción de espacios y tiempos para los servicios que brinda a su población y con repercusión en los ánimos del personal.

Otro componente objetivo de la problemática estudiada, nos permite identificar como el principal indicador crítico de la trayectoria escolar de los alumnos a la alta inasistencia (30 o más inasistencias en el año lectivo). Los directivos entrevistados de las 11 escuelas afirman que se manifiesta con diferentes matices, pero siempre los argumentos sobre sus causas están relacionados al contexto sociocultural al que pertenecen las familias. Este dato surgió en forma recurrente en la primera fase exploratoria de la investigación, lo que nos llevó a hacer foco en esta cuestión en el estudio de casos. Y en esa instancia, se logra constatar que el fenómeno de alta

inasistencia se manifiesta tanto en la escuela de alta matrícula como en la de baja. Siendo más crítica en este último caso, en la escuela 1, ya que en 1°, 2° y 6° el 80% de estos grados han tenido entre 10 y 19 alumnos con INA, mientras que en 3° y 4° la INA afecta a más cantidad de alumnos, pues se manifiesta con altos porcentajes en dos rangos (entre 10 y 19 alumnos y entre 20 y 29 alumnos). Mientras que en la escuela 2 solo en 1° la INA afecta a entre 10 y 19 alumnos y en los otros grados se presenta en menor cantidad de alumnos. Esta cuestión requería en el futuro de estudios cuantitativos con muestras representativas que permita expandir los resultados, para lo cual se requiere de la disponibilidad de los datos de inasistencia por parte de los organismos oficiales, que en la actualidad no se encuentran publicados.

Respecto a la primera pregunta del problema y el primer objetivo específico que planteamos, se puede dar cuenta que hay mejoras en las condiciones estructurales y objetivas de las instituciones, entre las que se destacan: la presencia del estado a través de programas de políticas públicas para la inclusión (entre ellos el PFP), el avance en los concursos de los directores para acceder a los cargos y la titularización mayoritaria de docentes en buena parte de las escuelas observadas. A la vez, estos aportes son reconocidos en forma positiva por los propios actores escolares. Ahora bien, estas condiciones posibilitadoras conviven con otras del orden simbólico en las que se presentan diferentes matices. Recalamos dos importantes cuestiones: la oferta estatal de capacitación que no es aprovechada en forma adecuada por los docentes, lo que genera debilidad en la formación docente continua. Y a la par, una incipiente y rudimentaria cultura de trabajo pedagógico institucional, por lo general sólo sostenida por los directivos.

Estos componentes son indispensables que sean fortalecidos en las escuelas para la construcción de sus condiciones pedagógicas en pos de la inclusión. Pues cuando se trata de ocuparse a largo plazo de las creencias, los supuestos y las concepciones de los actores educativos para la orientación de sus prácticas inclusivas, son pilares fundamentales el trabajo en las políticas de la subjetividad, tal como lo denomina Tedesco (2008), en tanto que es necesario el apoyo permanente desde las políticas del estado en la construcción de un clima institucional acorde a los principios y valores del enfoque de la educación inclusiva y a los efectos que no queden en intencionalidades y formulaciones declarativas y éticas de las instituciones o solo en la voluntad individual de cada docente, también se requiere de formación técnica específica de cómo traducir estos principios en experiencias pedagógicas.

El marco conceptual que orientó este estudio, advierte del actual avance del estado de derechos, que exige a los actores educativos asumir los valores, las concepciones y las responsabilidades basadas en el principio estratégico de la inclusión. Ahora bien, no es sencillo el diseño de dispositivos para estos propósitos. Una de las estrategias puestas en marcha por los PPP, es el acompañamiento en las prácticas de enseñanza desde el PFP en el primer ciclo del nivel primario. Este programa se implementaba, en el año de nuestro relevamiento, en el 55% de las escuelas del sector provincial de la ciudad de Córdoba. En general, es una política que goza de un reconocimiento positivo de los actores escolares, por lo que afirmamos que éste es un modelo interesante de PPP, ya que permite sostener en el tiempo acciones de reflexión e innovación teórica en torno a la didáctica de las distintas áreas del conocimiento del currículo de este nivel educativo.

El análisis que efectuamos del PFP nos permitió aproximarnos a cómo el posicionamiento teórico de la inclusión, adoptado en la prescripción de las políticas, va horadando en los discursos y concepciones de los actores educativos. Así, se observa que la mayoría de ellos logra reconocer que el fracaso escolar, la sobreedad y la repitencia también es una responsabilidad institucional. Estos importantes alcances en el cambio de concepciones repercuten en la mejora de las condiciones pedagógicas de las escuelas. Sin embargo, no tienen el mismo peso a la hora de observar sus aportes y su vinculación con las estrategias de acompañamiento a las trayectorias discontinuas de los alumnos por alta inasistencia y para la atención de la diversidad de necesidades en el aprendizaje. Nos referimos a la alfabetización integral de todos los niños en situación de vulnerabilidad social, responsabilidad indelegable de las escuelas y del sistema educativo y derecho fundamental de todo sujeto, desde un enfoque de educación inclusiva.

Otro PPP importante, por sus intencionalidades inclusivas, es la Jornada Extendida aplicada en el 2° ciclo, que tiene mayor cobertura en las escuelas primarias del sector estatal provincial, el 89% de las instituciones cuenta con sus prestaciones y su implementación se encuentra explicitada en el art. 28 de la Ley de Educación Nacional N°26.206/06. Tanto los directivos como los docentes han hecho referencia a los beneficios que aporta, sobre todo en el formato extra áulico de talleres o laboratorio que plantean estas experiencias pedagógicas. El recorte de este estudio no se planteó profundizar en su análisis, pero se considera que sería importante valorar su implementación, interrogando acerca de cuál es el alcance del propósito de mejora de las trayectorias de los alumnos en situación de vulnerabilidad social.

En cuanto a la segunda pregunta del problema y el segundo objetivo específico de la investigación, éstos se delimitaron a partir de los nudos críticos que las 11 escuelas estudiadas refieren como límites de su saber y de su accionar, en la primera etapa exploratoria de la investigación. Las categorías que los directivos enuncian como problemáticas son la articulación de la enseñanza entre 1° y 2° ciclo, la relación familia-escuela, las estrategias de enseñanza diversificada con la casuística que por diversas razones asiste a la escuela en forma esporádica y los alumnos que, desde la percepción de los docentes, tienen dificultades para aprender, más los resultados educativos en estos sujetos. Ante estas situaciones parece que los dispositivos que generan las escuelas aún no alcanzan y estos límites se transforman en reclamos, en demandas de directivos y docentes en búsqueda de apoyos sobre cómo actuar y en sentimientos de soledad.

Frente a algunas de estas situaciones detonantes de las trayectorias escolares de los alumnos, los docentes demandan la intervención de profesionales especialistas en salud. Esas demandas han sido objeto de crítica desde las teorías psicoeducativas (Baquero, 2005) y sociopedagógicas (Kaplan, 2008; Terigi, 2009a), teorías que han ocupado un rol preponderante en la formación continua de la última década y que buscan instalar la premisa de atención a la diversidad para hacer ruptura con concepciones patologizantes resistentes en los actores educativos, sostenidas desde el ideal de la normalidad. Pues se considera que desde ese lugar se etiqueta a lo que le sucede a estos alumnos y se justifica su exclusión de una enseñanza estándar y homogénea en el formato escolar, sin que ésta sea objeto de revisión.

Y si bien nosotros adherimos a estos posicionamientos teóricos, queremos agregar que también es necesario apoyar la labor de las escuelas no solo desde el debate de ideas entre educación y salud, sino también desde la generación de estrategias de trabajo conjunto, que permita la interacción y el acompañamiento para la comprensión del docente sobre estas situaciones e incluso, para la intervención terapéutica en los casos que los profesionales de la salud detecten que se justifica. Argumentamos esta propuesta, desde la complejidad que hemos analizado que implica educar en contextos de vulnerabilidad social.

Y consideramos que este reconocimiento hace a la aceptación de la diversidad en la escuela y también a un posicionamiento político, ético y psicoeducativo de cuidado de la infancia. Y además, no alcanza con tratar que el docente cambie sus creencias e incorpore teorías que permitan innovar sus prácticas, se requiere de un trabajo reflexivo y sostenido en el tiempo a nivel de las instituciones intersectoriales para trabajar con las dolorosas consecuencias de la

desigualdad social. Siendo los acuerdos en base a discusión teórica acompañada de diálogos y capacidad de escucha de todos los actores educativos y de otros actores de las demás instituciones que prestan servicios de salud y sociocomunitarios en cada comunidad.

Reconocemos que en las escuelas existen intencionalidades y prácticas puestas en marcha con sentido inclusivo, sin embargo, éstas aún no tienen un carácter institucional y no siempre se vinculan con el necesario sostén de las trayectorias reales de los alumnos. Acordamos con la idea de Terigi (2009a y 2010), que sustenta que el propio saber pedagógico aún tiene áreas de vacancias en relación al conocimiento específico sobre la enseñanza diversificada y la evaluación formativa. Es decir, conocimiento que permita orientar la labor diaria del docente frente a la diversidad de necesidades en el aprendizaje que tienen los alumnos, desde un enfoque de educación inclusiva. Y justamente, en la observación de las prácticas de enseñanza dirigidas a las trayectorias reales de los alumnos con alta inasistencia, hemos descrito que éstas aún requieren de una revisión reflexiva de los supuestos y concepciones para darles un sentido inclusivo, porque tal como se implementan refuerzan los procesos de exclusión de esos estudiantes.

No obstante, algunas condiciones diferenciales pedagógicas aparecieron en el estudio de casos, así pudimos observar las buenas prácticas inclusivas en una docente de grado, la convicción teórica inclusiva en una docente del PFP y el posicionamiento político pedagógico de una directora. Ahora bien, junto a nuestros referentes teóricos (Tedesco, 2008; Terigi, 2009a) decimos que no puede quedar en voluntades individuales de los actores educativos, porque para sostener un enfoque inclusivo en las prácticas escolares se requiere de la transformación institucional con múltiples apoyos del estado, de redes interinstitucionales e intersectoriales.

Y ante esta cuestión, surge la apelación a la responsabilidad social de quienes realizamos investigación pedagógica en las universidades, como actores educativos de este ámbito también somos interpelados a contribuir en las prácticas de acompañamiento a las escuelas del sistema educativo, transfiriendo conocimiento y además, generando conocimiento colaborativo con ellas. En este sentido, desde el Programa de investigación, formación y responsabilidad social³⁷ en el que se enmarcó la pertenencia de esta tesis de maestría, asumimos el compromiso con la

³⁷ Esta tesis de maestría se desarrolló desde el Programa de *Inclusión educativa: la mirada desde las aulas* dirigido por el Dr. Eduardo Bologna en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, espacio institucional que trabaja desde el 2011 contribuyendo con los resultados de sus investigaciones en los ámbitos educativos mediante productos de divulgación y difusión del conocimiento.

devolución de los resultados a las escuelas que han sido parte de este estudio de casos, buscando articulaciones con sus espacios de trabajo pedagógico institucional.

A modo de cierre y con intencionalidad propositiva, a continuación se señalan algunos posibles aportes para la toma de decisiones de la gestión de las políticas educativas, en relación a las necesidades detectadas en la realidad de las escuelas estatales del sector provincial:

- Generación de dispositivos para la autoevaluación, el seguimiento y la mejora de las prácticas escolares inclusivas, situados en cada una de las 10 zonas en las que está dividida la organización técnica-administrativa a cargo de la Subinspección de la Región Primera en la ciudad de Córdoba. Esta acción fortalecería una construcción de conocimiento colaborativo entre la gestión del supervisor escolar, las escuelas de los distintos barrios colindantes de una misma zona geográfica y además, proponemos la participación de formadores y/o investigadores de Universidades, como posibles participantes de la sociedad y actores externos a la dinámica del sistema educativo provincial, que pueda aportar otras visiones. En concordancia con la meta específica n°3 de las Metas Educativas 2021 (OEI, 2008).
- Articulación de los Programas de Políticas Públicas con intencionalidad inclusiva que existen en las escuelas y monitoreo de su impacto en la mejora de las trayectorias escolares de los alumnos en situación de vulnerabilidad social.
- Acciones intersectoriales entre las políticas de educación, de salud y socio-comunitarias para el apoyo del vínculo familia-escuela y para la construcción de redes para la atención terapéutica de aquellos niños y/o familias que requieren de intervenciones específicas ante situaciones de sufrimiento psicológico y/o corporal derivadas de sus condiciones de vida.
- Fortalecimiento de los procesos de formación continua de los docentes, ya existentes desde las políticas educativas, que focalicen en el análisis de teorías pedagógicas y de estrategias didácticas en torno al desafío de la enseñanza diversificada en el aula y a la evaluación formativa.

Estas propuestas apuestan a la búsqueda de sinergias entre los niveles meso y micro del sistema educativo pero también plantea concretar acciones intersectoriales. Pues asumimos que el desafío de instalar los valores y las premisas del enfoque de la educación inclusiva como base de acciones transformadoras de la realidad escolar, requiere del compromiso y la contribución de todos.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. [et.al.] (2004) *Vulnerabilidad Socioeducativa. Un análisis transversal de la realidad de Córdoba*. Córdoba: CEPyD.
- Álvarez, M. [et.al.] (2013) *Educación en cifras: nivel inicial y primario en Córdoba: 2002-2010*. 1a ed. – Córdoba: CEPYD. Recuperado de <http://www.nuestracordoba.org.ar/sites/default/files/informe-educacion-Cepyd.pdf>
- Amadio M. y Opertti R. (2011) Educación inclusiva, cambios de paradigmas y agendas renovadas en América Latina. En Dávila, P. y Naya L. (comp.) *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. 1ª. Ed. Buenos Aires: Granica. pp 195-226.
- Argentina. *Ley de Educación Nacional n°26.206*. Sancionada 14/12/2006.
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004) *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país*. Proyecto DiNIECE-UNICEF: “Seguimiento y monitoreo para el alerta temprano”. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/55302/travescolar.pdf>
- Argentina. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2014) *Programa Integral por la Igualdad Educativa*. Recuperado de <http://portal.educacion.gov.ar/primaria/programas/programa-integral-por-la-igualdad-educativa/>.
- Argentina. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. DiNIECE (octubre, 2015) *Anuarios 2010 a 2014*. Buenos Aires. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/>
- Argentina. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. *Programa educ.ar* Recuperado de <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=104456>
- Baquero, R. (2005) *Las prácticas psicoeducativas y el problema de la educabilidad. La escuela como superficie de emergencia*. Revista IIPSI Facultad de Psicología. Vol. 8 N°1, pp. 121 – 127. UNMSM. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1420289.pdf>

Baquero, R. (2009) “Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema”. En *Avances en Psicología Latinoamericana*. Bogotá (Colombia)/Vol. 27(2)/pp. 263-280. Recuperado de <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/viewFile/1173/1044>

Blanco, R. (2008) “Marco conceptual sobre educación inclusiva” En *48° Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINT_ED_48_Inf_2_Spanish.pdf

Calvo, G. (junio, 2013) La formación de docentes para la inclusión educativa. *Revista Página Educativa*. Vol.6, No.1, pp. 19-35. Montevideo. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002&lng=es&nrm=iso

Castel, R. (2004) *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Buenos Aires: Topía.

CEPAL, (2013) “El Panorama Social de América Latina”. División de Desarrollo Social y la División de Estadísticas de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.cepal.org/publicaciones>

Cisterna Cabrera, F. (2005) Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Tehoría*, Año/vol. 14, núm. 001. Chillán, Chile: Universidad del Bío-Bío. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>

Chiroleu, A. (2013) “Los alcances del concepto de exclusión social en el debate sociológico actual”. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Rosario y CONICET. Recuperado de http://www.textosdigitales1.com.ar/CP/CICLO_BASIC0/3.020.2

Córdoba. Argentina. *Ley Provincial de Educación de Córdoba N°9870*. Sancionada 15/12/2010.

- Echeita Sarrionandia, G. y Ainscow M. (septiembre, 2011) La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, n° 12, Año IV, n. 12, p. 26-45. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/29104>
- Echeita Sarrionandia, G. (2013) Inclusión y exclusión educativa. De nuevo voz y quebranto. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [en línea] vol. II, núm 2, pp. 99-118, Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024005>
- Elchiry, N. (2011) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. Buenos Aires: Noveduc.
- Flick, U. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Dirección de Estadísticas Socio-demográficas. Dirección General de Estadísticas y Censos de la Provincia de Córdoba (2016) *Proyecciones de población de provincia de Córdoba y de la ciudad Capital con edades entre 6 y 11 años*. Córdoba, Argentina.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. *Estatuto Docente*. Decreto Ley 1910. Publicación 06/01/2011. Recuperado de http://www.portaldetramites.cba.gov.ar/doc/MINED/cordoba_decretoley1910.pdf
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Área de Apoyo y Acompañamiento Socioeducativo a la Niñez (2014) *Programa Integral para la Igualdad Educativa*. Recuperado de <http://www.cba.gov.ar/apoyo-y-acompanamiento-socioeducativo-a-la-ninez/>
- Área de Estadística e Información Educativa (enero, 2016) *Síntesis estadística n°16 (años 2010 al 2014)*. Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/areas/area2/estadistica/estadistica2.html>

- Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2010) *Plan de apoyo a la educación inicial, obligatoria y modalidades*. Córdoba, Argentina.
- Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa (2009) *Línea de Base: Cultura – Comunidad – Profesionalización: algunas condiciones para la acción educativa*. Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/areas/area2/evaluacion/evaluacioninstitucional.html>
- Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa (2009) *Línea de Base: Trayectorias escolares, acciones e intervenciones docentes*. Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/areas/area2/evaluacion/evaluacioninstitucional.html>
- Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa (2009) *La línea de Base como herramienta de los procesos de autoevaluación*. Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/areas/area2/evaluacion/evaluacioninstitucional.html>
- Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa (2010) *Programa de Fortalecimiento pedagógico en Lengua, Ciencias y Matemática*. Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA//documentos/AGREGAR%20A%202009/Fortalecimiento%20Pedag%C3%B3gico.r ar>
- Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa (2010) *Programa provincial Jornada Extendida en Educación Primaria. Propuesta pedagógica*. Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/documentos/EXPERIENCIAS%20DIDACTICAS%20SIGNIFICATIVAS.pdf>

- (2010) *Programa Provincial Más y mejor escuela. Documento base*. Córdoba, Argentina. Recuperado de www.cba.gov.ar/programa-provincial-mas-y-mejor-escuela/material/
- (2014) Área de Apoyo y Acompañamiento Socioeducativo a la Niñez *Centro de Actividades Infantiles*. Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://www.cba.gov.ar/apoyo-y-acompanamiento-socioeducativo-a-la-ninez/>
- Guerrero Romera, C. (julio, 2012) Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención; nº 16, julio de 2012. En <http://quadernsanimacio.net>.
- Kaplan, C. (2008) *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Ed. Colihue.
- Kaplan, C. (2010) “La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión”. Recuperado de http://www.porlainclusion.educ.ar/mat_educativos/txtpedagogicos.htm
- Krichesky, M. (2006) *Escuela y comunidad: desafíos para la inclusión educativa*. 1ª ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado de http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Modulo5_Krichesky_FINAL.pdf
- López, N. (2006) *Educación y desigualdad social*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de http://www.sanjuan.edu.ar/mesj/LinkClick.aspx?fileticket=uel_kX8OUBU%3D&tabid=569
- López, N. (coord.) (2011) *Escuela, identidad y discriminación*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPE-Unesco. Recuperado de <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Escuela%252C%2520identidad%2520y%2520discriminacion%2520final.pdf>
- Maddonni, P. y Sopes, M. (2010) *El trabajo del director y el cuidado de las trayectorias educativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de

<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/55724/El%20tra%20bajo%20del%20director%20y%20el%20cuidado%20de%20las%20trayectorias%20educativas%20pdf.pdf>

Misirlis, G. (comp.) (2009) *Todos en la escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir*. Buenos Aires: UNSAM edita.

Morin, E. (2000) *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos*. Jornadas Temáticas. Bolivia: Plural Editores.

Muñoz Justicia, Juan. (2003). “Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti”. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.ugr.es/~textinfor/documentos/manualatlas.pdf>

Neiman y Quaranta (2006) Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 213-237). Barcelona: Gedisa Ed. Biblioteca de Educación.

Neirotti, N. (2008) *De la experiencia escolar a las políticas públicas: proyectos locales de equidad educativa en cuatro países de América*. - 1a ed. - Buenos Aires: Inst. Internac. De Planeamiento de la educación. IIPE-Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001824/182443s.pdf>

Nicastro, S. (setiembre, 2007) *La gestión de políticas educativas públicas inclusivas*. Conferencia presentada en “Seminario de Gestión Educativa. Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas”. Puerto Madryn: Fortalecimiento Pedagógico de las escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa (FOPIIE)

Nicastro, S. y Korinfeld; D. (abril, 2013) *Escuelas y docentes en el marco de la inclusión educativa*. Mesa redonda presentada en “23° Jornadas internacionales de educación”. Buenos Aires.. Recuperado de <http://entrecorilllas.el-libro.org.ar/videos/sandra-nicastro-daniel-korinfeld/#.VDJnefl5MSM>.

OEI (2008) *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. España: OEI. Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/index.php>

ONU (1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org>

OREALC/UNESCO Santiago (2009) “El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe” REICE – *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [en línea] 2007. Vol 6 N°3 Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100427082535/3.pdf>.

Pedrazza, R. (2009) “Las ciudades como escenarios” En Terigi, F. (2009b) (coord.) *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión educativa*. pp. 29-51. Colección Educar en Ciudades. España: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de http://www.oei.es/pdf2/segmentacion_urbana_educacion_AL.pdf

Perrenoud, P. (2010) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Perlo, C. (2009) *El aprendizaje en el contexto organizativo, aportes para la atención a la diversidad*. En Sangastizabal, M. (coord.) “Aprender y enseñar en contextos complejos” 1era. Reimpresión. Buenos Aires: Noveduc.

Poggi, M. (2011) *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para algunas experiencias en América Latina*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IPE-Unesco. Recuperado de <http://www.iipe.buenosaires.org.ar>

Serulnikov, A. (2008) “Políticas públicas de inclusión: entre el gobierno de la educación y las escuelas. Reflexiones a partir de la documentación narrada de experiencias de inclusión” En Proyecto: *Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar*. Buenos Aires: OEA-AICD (SUB-REGIÓN MERCOSUR). Recuperado de <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar>

SITEAL (2015) *05 Resumen Estadístico comentado. Escolarización e Infancia. América Latina 2000-2013*. Recuperado de

- http://www.siteal.org/sites/default/files/rec_siteal_5_escolarizacion_infancia_20150915.pdf
- Skliar, C. (2008) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Stake, R. (2007) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. 4ta. edición.
- Stake, R. (2013) Estudios de casos cualitativos. En Denzin N. y Lincoln Y. (comps.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Volumen III. Barcelona: Gedisa
- Soneira, A. Jorge (2006): La ‘Teoría fundamentada en datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En Vasilachis de Gialdino I.(coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa*. pp.153-173. Barcelona: Gedisa.
- Tedesco, J. (2008) ¿Son posibles las políticas de subjetividad? En Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Argentina: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2007) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de la sociología de la educación*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Terigi, F. (2008) *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires. Recuperado de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/1266#.V0H73fnhDIU>
- Terigi, F. (2009a) “Las trayectorias escolares”. Documento del Proyecto Hemisférico *Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar*. Buenos Aires: OEA-AICD (Sub-región Mercosur). Recuperado de <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar>
- Terigi, F. (2009b) (coord.) *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión educativa*. Colección Educar en Ciudades. España: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de http://www.oei.es/pdf2/segmentacion_urbana_educacion_AL.pdf

- Terigi, F. (febrero, 2010) *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia en Jornadas de apertura de ciclo lectivo 2010. La Pampa: Ministerio de Cultura y Educación. Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
- Tuñón, I. (2013) *Hacia el pleno ejercicio de derechos en la niñez y adolescencia: propensiones, retos y desigualdades en la Argentina urbana: 2010-2012* - 1a ed. – Buenos Aires: Educa. Recuperado de http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/2013_Observatorio_Infancia.pdf
- Tuñón, I.; Poy, S.; Coll, A. (2015) *Pobreza infantil en las ciudades de la Argentina 2010-2014: Diferentes mediciones de la pobreza infantil y una propuesta multidimensional desde un enfoque de derechos* - 1a edición especial - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa. Recuperado de <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/2015-ODSA-Infancia-Boletin-3.pdf>
- UNESCO (1990) *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO (2005) *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- UNESCO (2008) *48° Conferencia Internacional de Educación* “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro” Ginebra: Oficina Internacional de Educación. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINT_ED_48_Inf_2_Spanish.pdf
- UNICEF (1989) *Convención Internacional de los Derechos del Niño*. Recuperado de <http://www.unicef.org/spanish/crc/>
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. España: Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Ed. Biblioteca de Educación.

Veleda, C (2013) *Nuevos tiempos de educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Unicef Argentina. Recuperado de http://files.unicef.org/argentina/spanish/educacion_NuevosTiemposEducacionPrimaria_VERSION-WEB.pdf

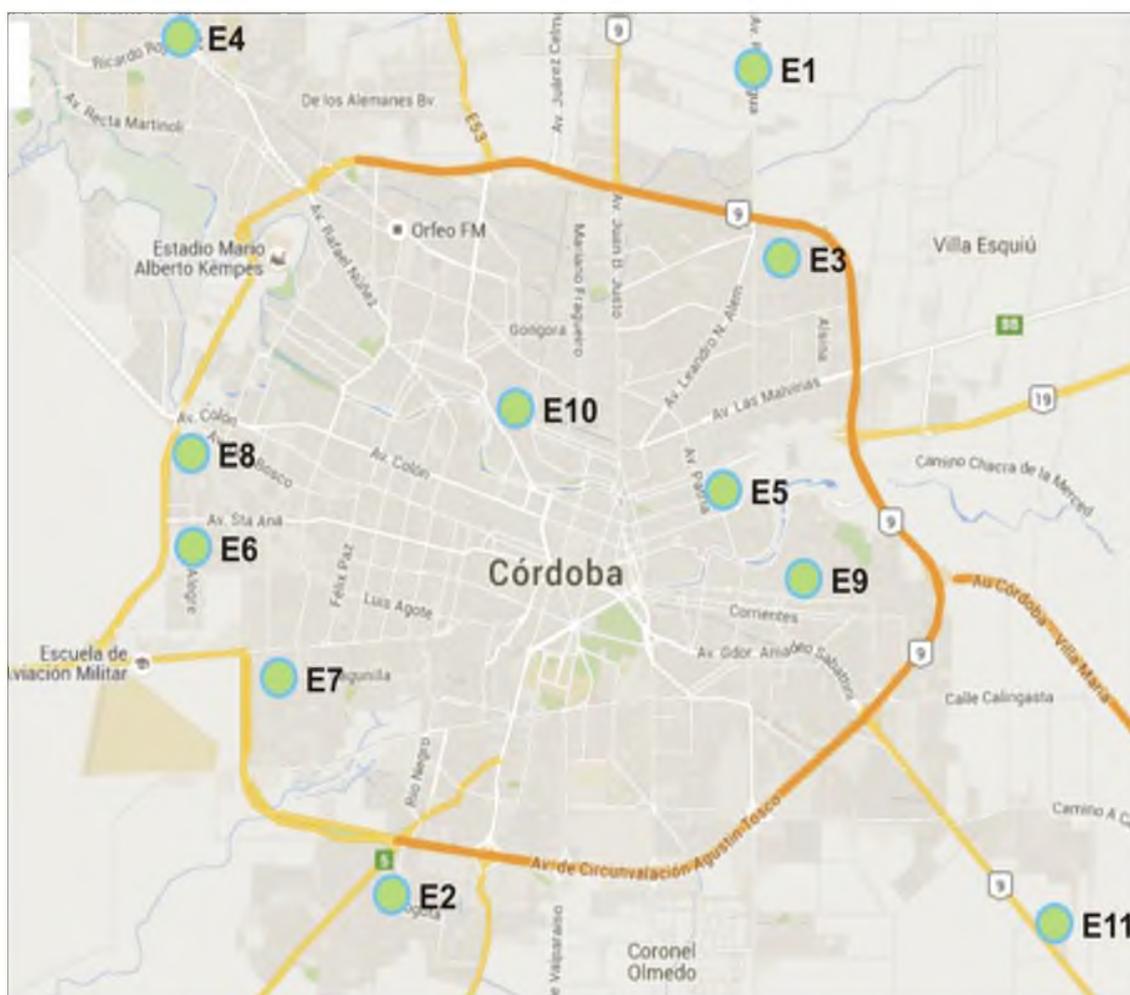
Vygotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Grijalbo.

Yin, R. (2001) *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2da ed. Traducción de Grassi D. de “Case Study research: design and methods”. Porto Alegre: Bookman. Recuperado de https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf

ANEXOS

ANEXO I

DISTRIBUCIÓN DE LAS ESCUELAS DE LA MUESTRA EN LA CIUDAD DE CÓRDOBA



REFERENCIAS:

- **E1:** Escuela zona norte - B° Ciudad Villa Retiro
- **E2:** Escuela zona sureste - B° Villa Libertador
- **E3:** Escuela zona noreste - B° Parque Patricios Oeste
- **E4:** Escuela zona oeste - Argüello Norte
- **E5:** Escuela zona centro este - B° Alto Gral. Paz - *CASO 1*
- **E6:** Escuela zona suroeste Ruta 20- B° Parque República - *CASO 2*
- **E7:** Escuela zona suroeste Cañada - B° Villa Adela
- **E8:** Escuela zona suroeste Ruta 20- B° Los Robles
- **E9:** Escuela zona este - B° Acosta
- **E10:** Escuela zona centro oeste - B° San Martín
- **E11:** Escuela zona sureste Ruta 9 - B° Ciudad Evita

ANEXO II

GUÍAS DE LAS ENTREVISTAS

Universidad Católica de Córdoba

Facultad de Educación - Maestría en Investigación Educativa

Proyecto de investigación: *Las prácticas inclusivas en escuelas primarias de Córdoba. La construcción de las condiciones pedagógicas y el acompañamiento a las trayectorias escolares reales de alumnos en situación de vulnerabilidad social*

Entrevista a Directores de nivel primario de escuelas de gestión estatal provincial:

Esta escuela ha sido seleccionada como parte de la muestra de esta investigación y cuenta con la autorización correspondiente del Ministerio de Educación.

La información proporcionada será usada y publicada exclusivamente en compilaciones de conjunto, de modo que no puedan individualizarse las personas o instituciones a las que se refieren. Se solicita autorización para grabar.

Presentación del tema y objetivo de la entrevista:

Esta investigación de la UCC indaga sobre la construcción de las condiciones pedagógicas en las prácticas inclusivas de las escuelas para la mejora de las trayectorias de los niños en situación de vulnerabilidad social. Se pretende describir las necesidades, problemáticas, marchas y contramarchas y los desafíos pendientes de las prácticas escolares inclusivas en contextos de pobreza, desde la perspectiva de ustedes como directivos de la escuela.

CONDICIONES DE LA INSTITUCIÓN

Datos de la escuela:

- Integrantes del equipo directivo (cargos y antigüedad)
- Cantidad de docentes y condición (titulares/interinos/suplentes)
 - A cargo de grados
 - De áreas especiales
- Cantidad de divisiones por grados:

- Cantidad de docentes o profesionales de acompañamiento pedagógico u otros roles:
- Total de alumnos en la institución:
- Cantidad aproximada de alumnos en cada división:

**CREENCIAS SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA Y PRÁCTICAS ESCOLARES
PARA ALUMNOS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL**

- 1.- En esta institución ¿cómo piensan a la inclusión educativa para alumnos en situación de vulnerabilidad social?
- 2.- ¿Considera que esta escuela genera acciones inclusivas? ¿Cuáles? ¿Dirigidas a quiénes?
- 3.- Si en su institución identifica acciones inclusivas ¿Qué cambios han observado que se generan con la implementación de estas experiencias escolares?
- 4.- ¿Cuáles cree que son las condiciones que necesita la escuela inserta en contextos de pobreza para sostener prácticas inclusivas?
5. ¿Qué dificultades se les plantea en el desarrollo de las prácticas inclusivas en esta escuela?

**ARTICULACIÓN ESTADO – ESCUELA E INSTITUCIONES DE LA
COMUNIDAD- ESCUELA**

6.- Dentro de los aportes que la escuela recibe del estado para desarrollar estas acciones inclusivas, ustedes tienen el Programa de Fortalecimiento Pedagógico del Ministerio de Educación. ¿Cuál es la experiencia de esta escuela con la implementación de este Programa?

Podría relatar ejemplos de experiencias con este Programa que contengan alguna de las siguientes formas de acompañamiento a la escuela:

- *Organización de secuencias didácticas para Lengua, Matemática y Ciencias*
- *Revisión sobre concepciones teóricas de la alfabetización en Lengua, Matemática y Ciencias*
- *Reflexiones sobre la responsabilidad institucional ante el fracaso escolar de algunos alumnos.*

- *Reflexiones sobre la función de la escuela pública en contextos de pobreza*
- *Construcción de posicionamientos político-pedagógicos sobre la enseñanza en contextos de pobreza*
- Otros aspectos:

CONDICIONES DE LOS ALUMNOS Y DE SU ESCOLARIDAD

- 7.- ¿Cuáles son las características socio-económicas y culturales de los alumnos y familias que asisten a esta escuela?
- 8.- ¿Han cambiado las características de la población que asiste a la escuela en los últimos años? Si han percibido cambios describir en qué aspectos.
- 9.- ¿Tienen alumnos cuyas familias perciben la asignación universal por hijo? ¿Qué cantidad aproximada?
- 10.- ¿Se ha producido en la institución mayor cantidad de alumnos ingresantes o reingresantes a partir de la implementación de la asignación universal por hijo?
- 11.- La escuela ¿se ocupa de gestionar tareas sociales complementarias a su función? (por ejemplo: el comedor Paicor, la provisión de material escolar a los alumnos, la tramitación de documentación sobre la salud de los alumnos o para la AUH) ¿Cómo instrumentan estas tareas junto a la función específicamente educativa de la escuela?
- 12.- En la escolarización de los alumnos ¿se presentan situaciones de:
- Sobreedad
 - Repitencia
 - Abandono
 - Inasistencias reiteradas
 - Reingreso
 - Bajo desempeño en los aprendizajes

RESPONSABILIDAD INSTITUCIONAL ANTE LAS TRAYECTORIAS DE LOS ALUMNOS

13.- ¿Existen en la institución estrategias que atiendan las trayectorias de los alumnos que se encuentran en algunas de las situaciones de escolaridad enunciadas?

ESTRATEGIAS DE ARTICULACIÓN ESCUELA - FAMILIAS

14.- ¿Existen espacios de participación de la familia en la escuela? ¿Cuáles?

15.- Alguna de estas acciones de la escuela dirigidas a las familias ¿se vincula al trabajo sobre la condiciones de escolaridad de los alumnos y de sus trayectorias? ¿se relacionan con las acciones inclusivas enunciadas?

ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES

16.- ¿En qué temáticas los docentes de esta escuela han realizado experiencias de formación continua en los últimos 3 años?

17.- ¿Cómo valora el impacto de estos procesos formativos en las prácticas inclusivas de la escuela?

CULTURA INSTITUCIONAL DE REFLEXIÓN COLECTIVA ENTRE LOS DOCENTES

18.- ¿Se han planteado en la institución espacios de reflexión colectivos entre los docentes?

Describir los espacios de reflexión (temática, propuesta que surge, frecuencia)

En estos espacios ¿se produce discusión pedagógica?

En estos espacios ¿se ha abordado el enfoque de educación inclusiva?

ENTREVISTA GRUPAL CON DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO

Presentación del tema, los objetivos y la dinámica de la entrevista:

Esta investigación indaga sobre la construcción de las condiciones pedagógicas en las prácticas inclusivas de las escuelas para la mejora de las trayectorias de los niños en situación de vulnerabilidad social. Se pretende describir las necesidades, problemáticas, marchas y contramarchas y los desafíos pendientes de las prácticas escolares inclusivas en contextos de pobreza.

Se ha seleccionado a esta escuela como Caso a estudiar en profundidad y en esta instancia, nos interesa las perspectivas de ustedes como docentes. Vamos a presentar una serie de preguntas, para que cada una de ustedes aporte su opinión.

- 1.- ¿Cómo se sienten ustedes trabajando en esta escuela con población que provienen de contextos de pobreza?
- 2.- ¿Qué piensan de los resultados educativos alcanzados por los alumnos?
- 3.- ¿Cómo hacen ustedes con sus estrategias de enseñanza? ¿Aplican diversificación de la enseñanza de acuerdo a las diversas necesidades de aprendizaje de los alumnos?
- 4.- Con respecto a los criterios de evaluación, ¿cómo se construyen? ¿Cómo los trabajan?
- 5.- En la construcción de estas estrategias ¿cuáles es el apoyo o sostén más fuerte que reciben? ¿Hay teorías en las que ustedes se formaron o qué les aportan los espacios de formación continua del Ministerio o de otras instituciones?
- 6.- Ustedes tienen acá Programas concretos del Ministerio cuya meta es apoyar, fortalecer a la institución para alcanzar la finalidad de la inclusión educativa, ¿Cómo valoran ustedes los aportes de esos programas?
- 7.- En las 11 escuelas que entrevistamos a los directivos, las problemáticas recurrentes y asociadas a estos contextos son las siguientes:
 - Inasistencia reiterada de alumnos ¿Cuál es la situación en esta escuela? ¿Cómo trabajan ustedes con ella?
 - El vínculo escuela-familia ¿lo viven como una problemática? ¿cómo trabajan con las familias?
 - En la articulación entre 1° y 2° ciclo ¿Qué cuestiones son problemáticas?

ENTREVISTA A DOCENTES DEL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO PEDAGÓGICO

- 1.- ¿Cómo el rol del docente de este programa PFP en la escuela? ¿Cómo perciben el alcance del objetivo central del programa de Fortalecimiento, que es lograr la alfabetización de todos los alumnos en contextos de pobreza? ¿Se alcanza la alfabetización para todos?
- 2.- ¿Se prevé algún tipo de sugerencias, aportes o lineamientos para la problemática de la inasistencia u otras problemáticas de las trayectorias de los alumnos que pudieran presentarse?
- 3.- ¿Cuáles son los soportes teóricos que ustedes aportan con el Programa para fortalecer las estrategias de enseñanza y evaluación del docente? ¿Cómo se apropian los docentes de éstas?

ANEXO III

PROCESAMIENTO DE DATOS CUANTITATIVOS

A modo ilustrativo, se presentan algunos aspectos de los procesamientos de datos cuantitativos con el uso del SPSS, utilizados en el análisis de resultados en el Capítulo III.

SALIDA DE SPSS

INASISTENCIAS ALTAS: FRECUENCIAS BÁSICAS y CRUCES

A continuación, frecuencias y cruces descriptivos para la variable Inasistencia Alta (INA), que surge de la suma de dos variables previas: Inasistencia Alta (IAL) –de 30 a 44 inasistencias- e Inasistencia Muy Alta (IMA) –de 45 o más inasistencias-

La unidad de observación es el grado: sobre un total de 60 grados observados, considerando el periodo 2008-2012.

Resumen de salidas:

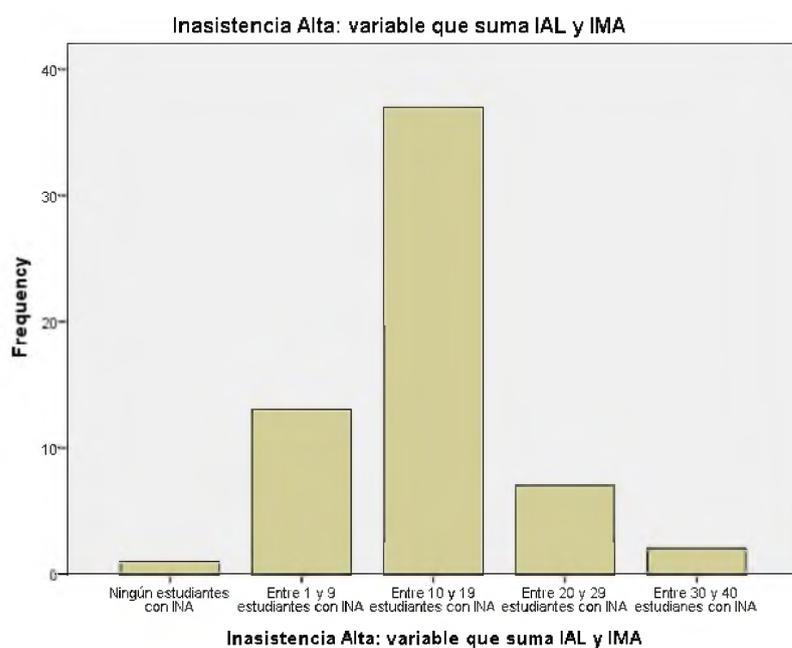
- 1. Inasistencia alta x Rangos**
 - 1.1. Casos agregados
 - 1.2. Por caso de estudio
- 2. Inasistencia alta (por rangos) x año de registro**
 - 2.1. Casos agregados
 - 2.2. Por caso de estudio
- 3. Inasistencia alta (por rangos) x ciclo**
 - 3.1. Casos agregados
 - 3.2. Por caso de estudio
- 4. Inasistencia alta (por rangos) x grado**
 - 4.1. Casos agregados
 - 4.2. Por caso de estudio

1. Inasistencia Alta x Rangos

1.1.Casos agregados

Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ningún estudiantes con INA	1	1,7	1,7	1,7
Entre 1 y 9 estudiantes con INA	13	21,7	21,7	23,3
Entre 10 y 19 estudiantes con INA	37	61,7	61,7	85,0
Entre 20 y 29 estudiantes con INA	7	11,7	11,7	96,7
Entre 30 y 40 estudiantes con INA	2	3,3	3,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	



1.2. Por caso de estudio

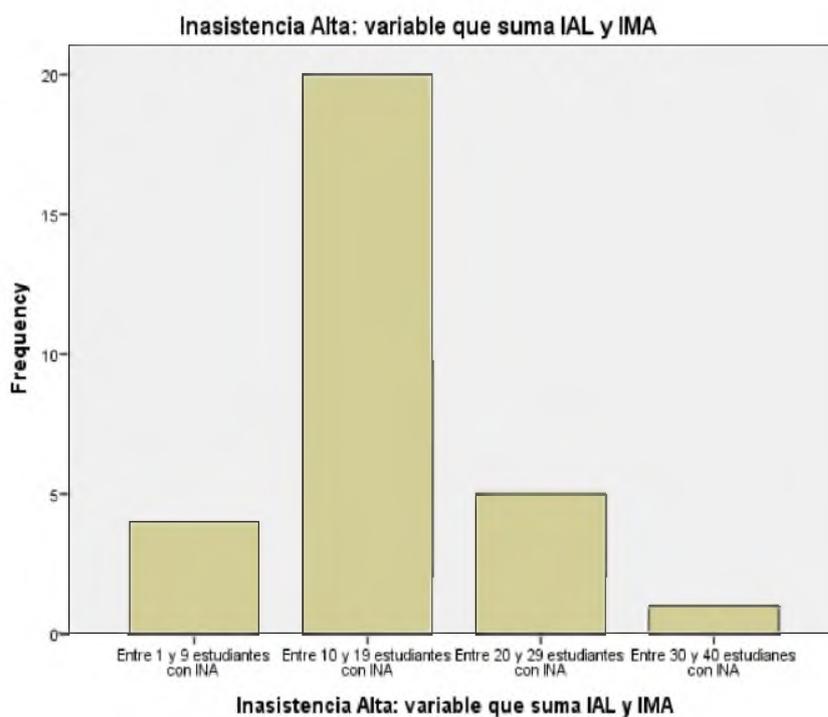
Nombre de escuela * Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA Crosstabulation

		Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA					Total
		Ningún estudiantes con INA	Entre 1 y 9 estudiantes con INA	Entre 10 y 19 estudiantes con INA	Entre 20 y 29 estudiantes con INA	Entre 30 y 40 estudiantes con INA	
Nombre de escuela	Caso 1	0	4	20	5	1	30
	% escuela	0,0%	13,3%	66,7%	16,7%	3,3%	100,0%
de escuela	Caso 2	1	9	17	2	1	30
	% escuela	3,3%	30,0%	56,7%	6,7%	3,3%	100,0%
Total	Frecuencia	1	13	37	7	2	60
	% escuela	1,7%	21,7%	61,7%	11,7%	3,3%	100,0%

Escuela 1:

Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA

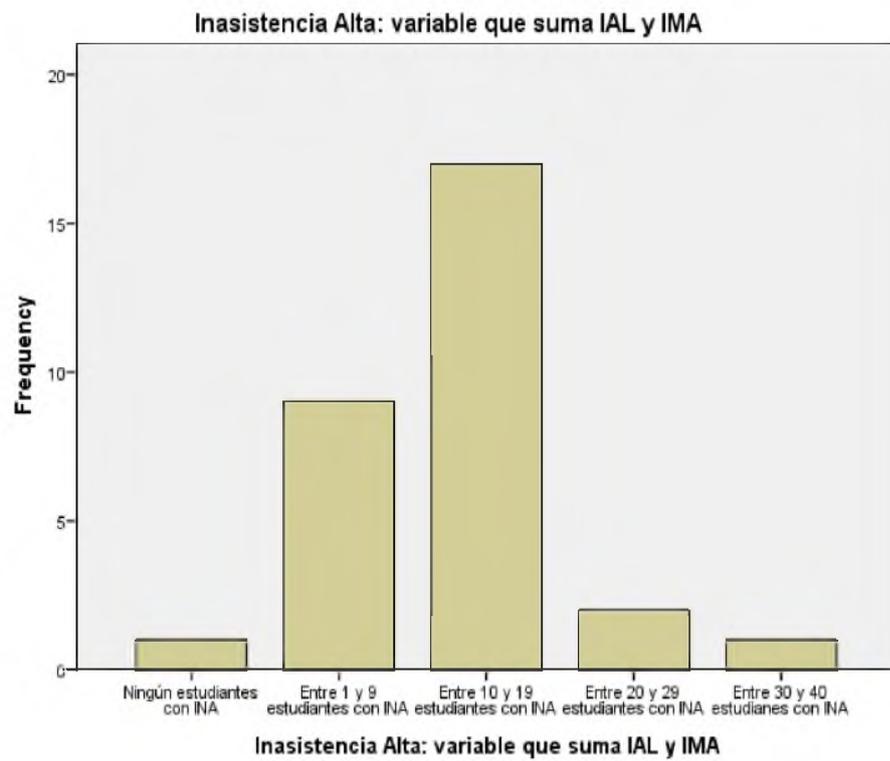
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Entre 1 y 9 estudiantes con INA	4	13,3	13,3	13,3
Entre 10 y 19 estudiantes con INA	20	66,7	66,7	80,0
Valid Entre 20 y 29 estudiantes con INA	5	16,7	16,7	96,7
Entre 30 y 40 estudianes con INA	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	



Escuela 2:

Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ningún estudiantes con INA	1	3,3	3,3	3,3
Entre 1 y 9 estudiantes con INA	9	30,0	30,0	33,3
Entre 10 y 19 estudiantes con INA	17	56,7	56,7	90,0
Entre 20 y 29 estudiantes con INA	2	6,7	6,7	96,7
Entre 30 y 40 estudiantes con INA	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

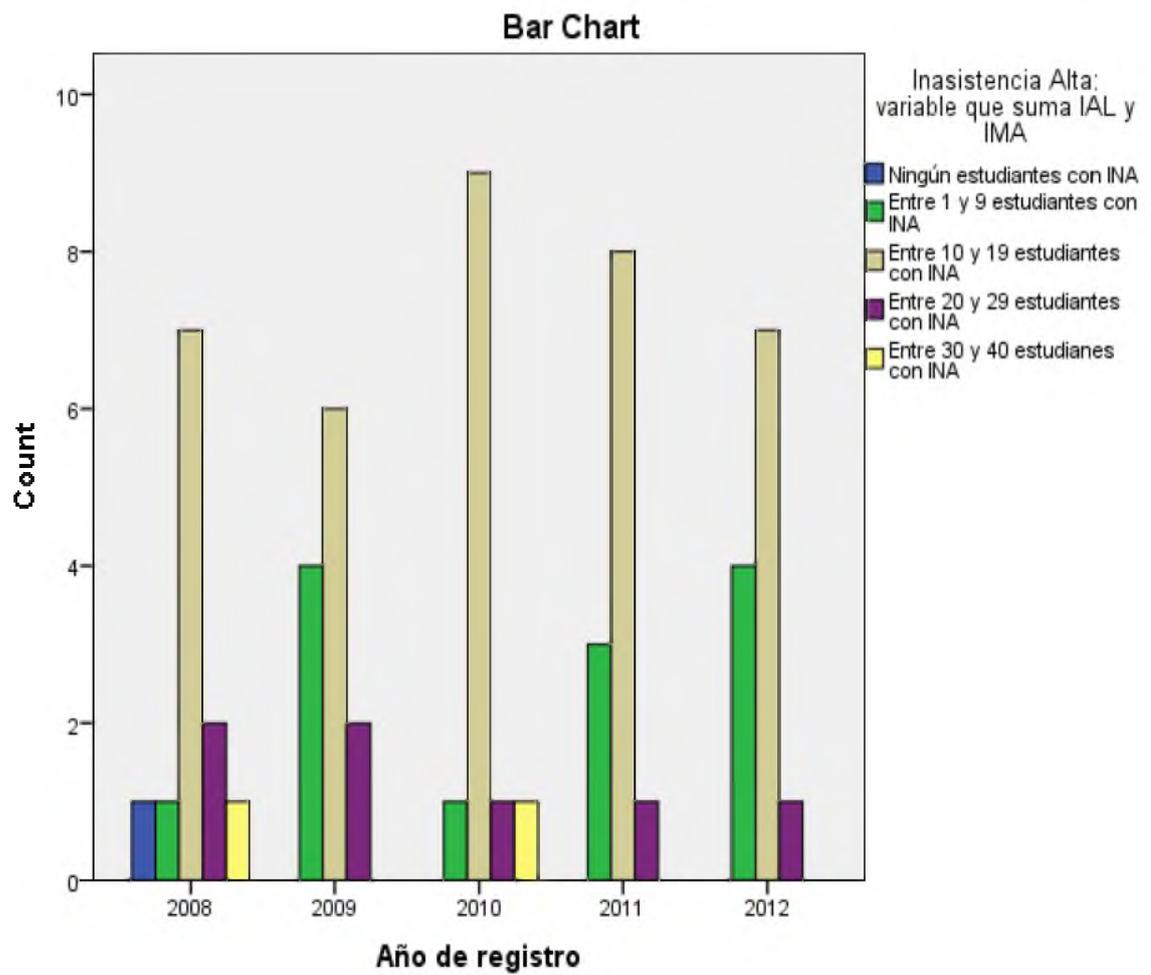


2. Inasistencia Alta (por rangos) x año de registro

2.1. Casos agregados

Año de registro * Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA Crosstabulation

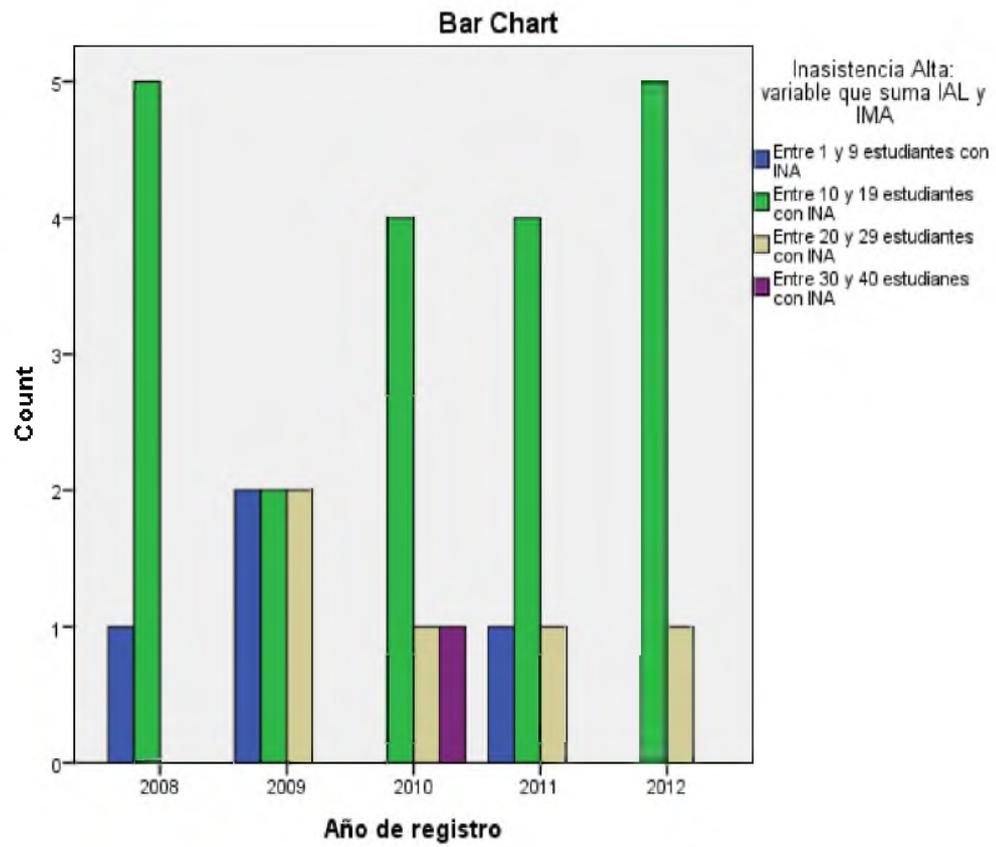
		Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA					Total	
		Ningún estudiantes con INA	Entre 1 y 9 estudiantes con INA	Entre 10 y 19 estudiantes con INA	Entre 20 y 29 estudiantes con INA	Entre 30 y 40 estudiantes con INA		
Año de registro	Frecuencia	1	1	7	2	1	12	
	2008 % Año de registro	8,3%	8,3%	58,3%	16,7%	8,3%	100,0%	
	Frecuencia	0	4	6	2	0	12	
	2009 % Año de registro	0,0%	33,3%	50,0%	16,7%	0,0%	100,0%	
	Frecuencia	0	1	9	1	1	12	
	2010 % Año de registro	0,0%	8,3%	75,0%	8,3%	8,3%	100,0%	
	Frecuencia	0	3	8	1	0	12	
	2011 % Año de registro	0,0%	25,0%	66,7%	8,3%	0,0%	100,0%	
	Frecuencia	0	4	7	1	0	12	
	2012 % Año de registro	0,0%	33,3%	58,3%	8,3%	0,0%	100,0%	
	Total	Frecuencia	1	13	37	7	2	60
	% Año de registro		1,7%	21,7%	61,7%	11,7%	3,3%	100,0%



2.2.Por caso de estudio

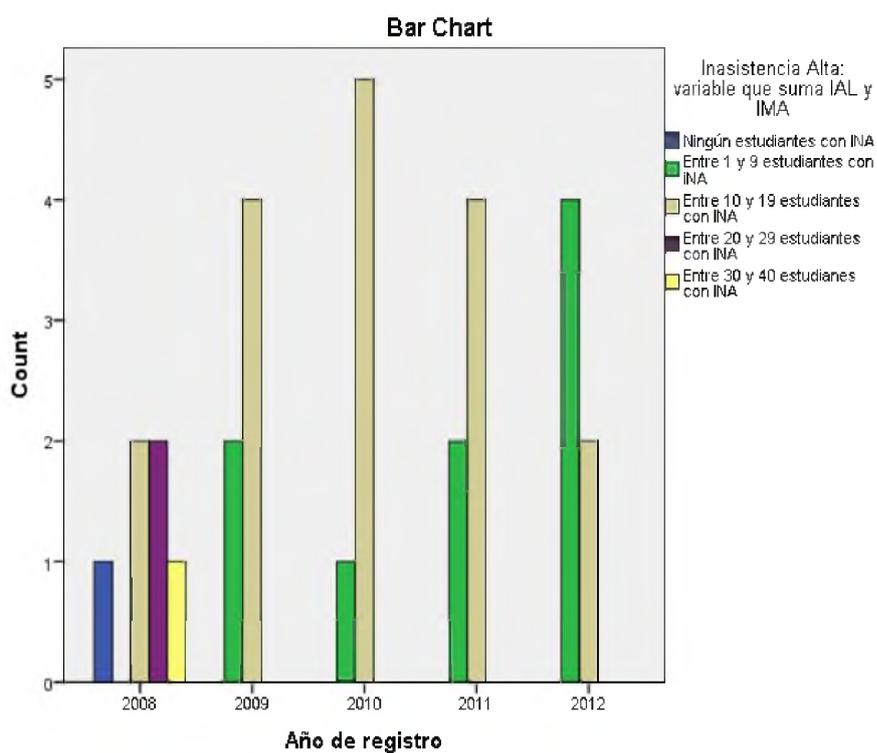
Año de registro * Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA Crosstabulation

Escuela 1		Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA				Total
		Entre 1 y 9 estudiantes con INA	Entre 10 y 19 estudiantes con INA	Entre 20 y 29 estudiantes con INA	Entre 30 y 40 estudiantes con INA	
Año de registro	Frecuencia	1	5	0	0	6
	2008 % Año de registro	16,7%	83,3%	0,0%	0,0%	100,0%
	Frecuencia	2	2	2	0	6
	2009 % Año de registro	33,3%	33,3%	33,3%	0,0%	100,0%
	Frecuencia	0	4	1	1	6
	2010 % Año de registro	0,0%	66,7%	16,7%	16,7%	100,0%
	Frecuencia	1	4	1	0	6
	2011 % Año de registro	16,7%	66,7%	16,7%	0,0%	100,0%
	Frecuencia	0	5	1	0	6
	2012 % Año de registro	0,0%	83,3%	16,7%	0,0%	100,0%
	Frecuencia	4	20	5	1	30
	Total % Año de registro	13,3%	66,7%	16,7%	3,3%	100,0%



Año de registro * Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA Crosstabulation

Escuela 2		Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA					Total
		Ningún estudiantes con INA	Entre 1 y 9 estudiantes con INA	Entre 10 y 19 estudiantes con INA	Entre 20 y 29 estudiantes con INA	Entre 30 y 40 estudiantes con INA	
Año de registro	Frecuencia	1	0	2	2	1	6
	2008 % Año de registro	16,7%	0,0%	33,3%	33,3%	16,7%	100,0%
	Frecuencia	0	2	4	0	0	6
	2009 % Año de registro	0,0%	33,3%	66,7%	0,0%	0,0%	100,0%
	Frecuencia	0	1	5	0	0	6
	2010 % Año de registro	0,0%	16,7%	83,3%	0,0%	0,0%	100,0%
	Frecuencia	0	2	4	0	0	6
	2011 % Año de registro	0,0%	33,3%	66,7%	0,0%	0,0%	100,0%
Frecuencia	0	4	2	0	0	6	
2012 % Año de registro	0,0%	66,7%	33,3%	0,0%	0,0%	100,0%	
Total	Frecuencia	1	9	17	2	1	30
	% Año de registro	3,3%	30,0%	56,7%	6,7%	3,3%	100,0%



3. Inasistencia alta (por rangos) x ciclo

3.1.Casos agregados

Ciclo * Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA Crosstabulation

		Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA					Total
		Ningún estudiantes con INA	Entre 1 y 9 estudiantes con INA	Entre 10 y 19 estudiantes con INA	Entre 20 y 29 estudiantes con INA	Entre 30 y 40 estudianes con INA	
1°	Frecuencias	0	6	19	3	2	30
	Ciclo % Ciclo	0,0%	20,0%	63,3%	10,0%	6,7%	100,0%
2°	Frecuencias	1	7	18	4	0	30
	Ciclo % Ciclo	3,3%	23,3%	60,0%	13,3%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencias	1	13	37	7	2	60
	% Ciclo	1,7%	21,7%	61,7%	11,7%	3,3%	100,0%

3.2. Por caso de estudio

Escuela 1:

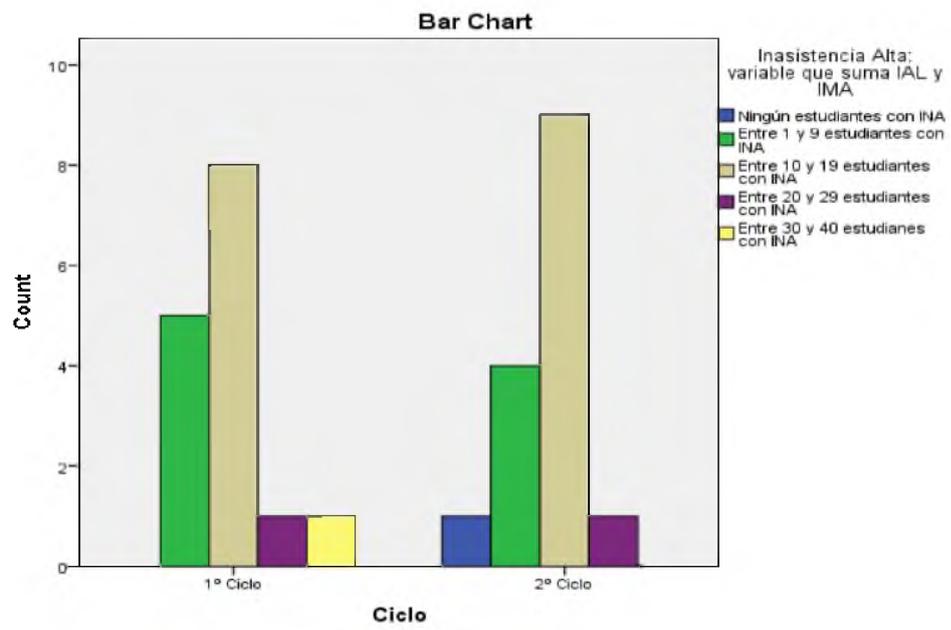
Ciclo * Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA Crosstabulation

		Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA				Total
		Entre 1 y 9 estudiantes con INA	Entre 10 y 19 estudiantes con INA	Entre 20 y 29 estudiantes con INA	Entre 30 y 40 estudiantes con INA	
Ciclo	1° Frecuencias	1	11	2	1	15
	Ciclo % Ciclo	6,7%	73,3%	13,3%	6,7%	100,0%
Ciclo	2° Frecuencias	3	9	3	0	15
	Ciclo % Ciclo	20,0%	60,0%	20,0%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencias	4	20	5	1	30
	% Ciclo	13,3%	66,7%	16,7%	3,3%	100,0%

Escuela 2:

Ciclo * Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA Crosstabulation

		Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA					Total
		Ningún estudiantes con INA	Entre 1 y 9 estudiantes con INA	Entre 10 y 19 estudiantes con INA	Entre 20 y 29 estudiantes con INA	Entre 30 y 40 estudiantes con INA	
Ciclo	1° Frecuencias	0	5	8	1	1	15
	Ciclo % Ciclo	0,0%	33,3%	53,3%	6,7%	6,7%	100,0%
Ciclo	2° Frecuencias	1	4	9	1	0	15
	Ciclo % Ciclo	6,7%	26,7%	60,0%	6,7%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencias	1	9	17	2	1	30
	% Ciclo	3,3%	30,0%	56,7%	6,7%	3,3%	100,0%

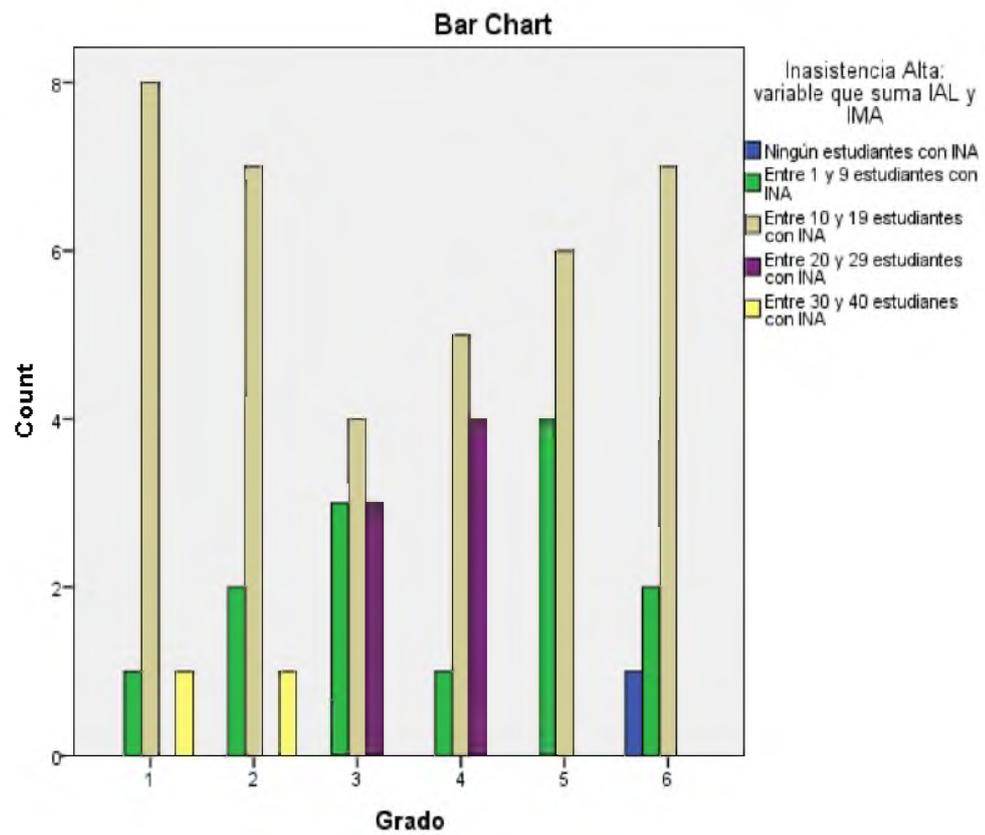


4. Inasistencia alta (por rangos) x grado

4.1.Casos agregados

Grado * Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA Crosstabulation

		Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA					Total
		Ningún estudiantes con INA	Entre 1 y 9 estudiantes con INA	Entre 10 y 19 estudiantes con INA	Entre 20 y 29 estudiantes con INA	Entre 30 y 40 estudiantes con INA	
Grado	1 Frecuencias	0	1	8	0	1	10
	1 % Grado	0,0%	10,0%	80,0%	0,0%	10,0%	100,0%
	2 Frecuencias	0	2	7	0	1	10
	2 % Grado	0,0%	20,0%	70,0%	0,0%	10,0%	100,0%
	3 Frecuencias	0	3	4	3	0	10
	3 % Grado	0,0%	30,0%	40,0%	30,0%	0,0%	100,0%
	4 Frecuencias	0	1	5	4	0	10
	4 % Grado	0,0%	10,0%	50,0%	40,0%	0,0%	100,0%
	5 Frecuencias	0	4	6	0	0	10
	5 % Grado	0,0%	40,0%	60,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	6 Frecuencias	1	2	7	0	0	10
	6 % Grado	10,0%	20,0%	70,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencias	1	13	37	7	2	60
	% Grado	1,7%	21,7%	61,7%	11,7%	3,3%	100,0%

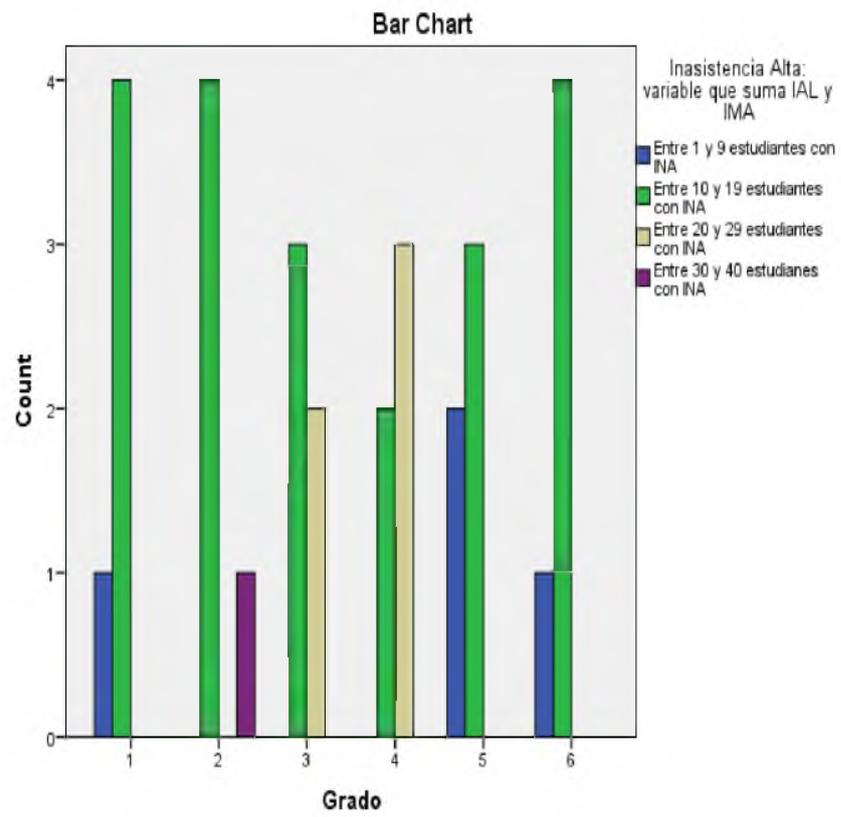


4.2.Por caso de estudio

Escuela 1:

Grado * Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA Crosstabulation

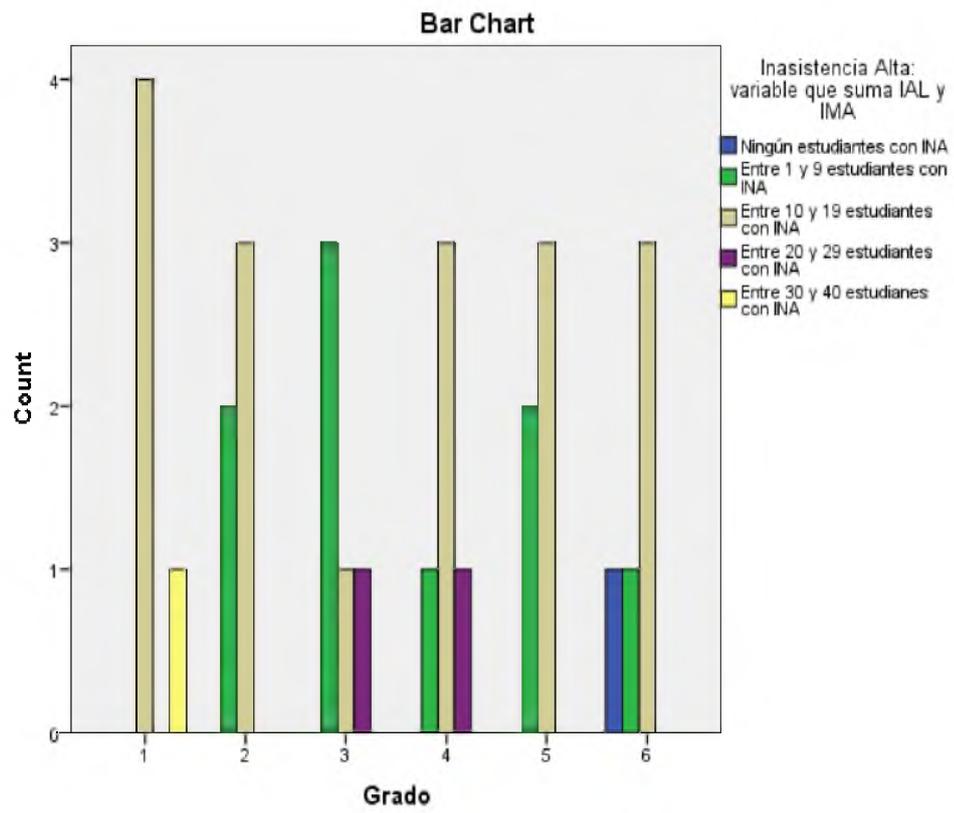
		Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA				Total
		Entre 1 y 9 estudiantes con INA	Entre 10 y 19 estudiantes con INA	Entre 20 y 29 estudiantes con INA	Entre 30 y 40 estudiantes con INA	
1	Frecuencias	1	4	0	0	5
	% Grado	20,0%	80,0%	0,0%	0,0%	100,0%
2	Frecuencias	0	4	0	1	5
	% Grado	0,0%	80,0%	0,0%	20,0%	100,0%
3	Frecuencias	0	3	2	0	5
	% Grado	0,0%	60,0%	40,0%	0,0%	100,0%
Grado 4	Frecuencias	0	2	3	0	5
	% Grado	0,0%	40,0%	60,0%	0,0%	100,0%
5	Frecuencias	2	3	0	0	5
	% within Grado	40,0%	60,0%	0,0%	0,0%	100,0%
6	Count	1	4	0	0	5
	% within Grado	20,0%	80,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Total	Count	4	20	5	1	30
	% within Grado	13,3%	66,7%	16,7%	3,3%	100,0%



Escuela 2:

Grado * Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA Crosstabulation

		Inasistencia Alta: variable que suma IAL y IMA					Total
		Ningún estudiantes con INA	Entre 1 y 9 estudiantes con INA	Entre 10 y 19 estudiantes con INA	Entre 20 y 29 estudiantes con INA	Entre 30 y 40 estudiantes con INA	
Grado	1 Frecuencias	0	0	4	0	1	5
	1 % Grado	0,0%	0,0%	80,0%	0,0%	20,0%	100,0%
	2 Frecuencias	0	2	3	0	0	5
	2 % Grado	0,0%	40,0%	60,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	3 Frecuencias	0	3	1	1	0	5
	3 % Grado	0,0%	60,0%	20,0%	20,0%	0,0%	100,0%
	4 Frecuencias	0	1	3	1	0	5
	4 % Grado	0,0%	20,0%	60,0%	20,0%	0,0%	100,0%
	5 Frecuencias	0	2	3	0	0	5
	5 % Grado	0,0%	40,0%	60,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	6 Frecuencias	1	1	3	0	0	5
	6 % Grado	20,0%	20,0%	60,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Total	Frecuencias	1	9	17	2	1	30
	% Grado	3,3%	30,0%	56,7%	6,7%	3,3%	100,0%



ANEXO IV

PROCESAMIENTO DE DATOS CUALITATIVOS

Se presenta parte del procesamiento de datos cualitativos realizado con el software Atlas.ti, A modo de ejemplo, se muestra la asignación de citas a un código. Este material ha sido insumo del análisis de ambos capítulos en la exposición de los resultados. (Cáp. III y IV)

SALIDA DE ATLAS.Ti

Report: 14 quotation(s) for 1 code

HU: Tesis Miriam

File: [C:\Users\Usuario\Dropbox\Tesis Miriam\Entrevistas.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 2015-05-23 17:14:10

Mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

Demanda de intervención de especialistas de otras profesiones

P 1: Entrevista 1_Esc Zona Norte.rtf - 1:58 [Vicedirectora: Yo comparto que..] (19:19)

(Super)

Codes: [Demanda de intervención de especialistas de otras profesiones]

No memos

Vicedirectora: Yo comparto que (...) hay diferencia en cuando se recibieron y que me paso a mí también cuando me recibí, no sabía de lo pedagógico. Y también el hecho que tenemos esta

comunidad que hoy por hoy tenemos: padres que se drogan, padres alcohólicos, chicos jóvenes que están consumiendo ¿qué futuro vamos a tener? ¿Por qué no nos adelantamos unos 10 años? porque vamos a tener chicos con millones de problemas, ahora más que más... ¿pero dentro de 10 años? Y tenemos alumnas que han egresado el año pasado y ya están conviviendo o embarazadas. Preparar a los docentes con ese cambio, con esa otra mirada, No el hecho que venís, te sentás y enseñás.

P 2: Entrevista 2_Zona Sureste.rtf - 2:37 [Entrevistadora: ¿Si usted pien..] (64:73) (Super)

Codes: [Demanda de intervención de especialistas de otras profesiones]

No memos

Entrevistadora: **Si usted piensa en las condiciones generales ¿qué necesita una escuela para poder sostener estas prácticas inclusivas?**

Directora: Por ejemplo, la mayor cantidad de gente que nos asista profesionalmente a nosotras.

Entrevistadora: **¿Ustedes cuentan con esto?**

Directora: Tenemos el proyecto del CAI, que no todas las escuelas de la zona lo tienen. Y yo reclamo, de que el proyecto CAI tiene dos maestras comunitarias por escuela. Por ahí la que tiene 100 chicos de matrícula, tiene dos maestras comunitarias, y yo que tengo casi 500 chicos, tengo dos maestras también. Necesitaría como más personal, porque con los proyectos nos ayudan a nosotros, nos apuntalan, pero siempre es escasa la gente. También en el asesoramiento pedagógico de la psicopedagoga por ejemplo. Nos cuesta mucho por ahí detectar, cuando el chico tiene alguna dificultad para aprender, para poder decirle al maestro por donde debe ir, para que el chico pueda aprender. Entonces, por ahí no tenemos el asesoramiento de alguna psicopedagoga, o se pierde mucho tiempo, hasta que lo detectamos en el chico, a veces me refiero a la mitad de un año. A lo mejor podemos ver que ese niño no aprende igual que todos los demás en agosto, cuando ya ha pasado el segundo trimestre. Me parece que... no sé si las escuelas debieran contar con un gabinete, porque tampoco voy a hablar desde la utopía, pero sí un apuntalamiento, alguien que nos sostenga. En cosas que nosotras desconocemos. Porque los maestros dicen, “yo no fui

formado para indagar en estas cuestiones en los chicos” o “no se darne cuenta cuando un chico aprende de forma diferente y cómo tengo que ir haciendo la adecuación”, y nosotras tratamos de estar ahí, pero a veces tampoco el personal directivo tiene toda la formación que necesita para eso. Desde nuestros conocimientos vamos apoyándonos, pero, por ejemplo, este año que tenemos cinco maestras integradoras, nosotras nos damos cuenta de que a nosotras nos faltan contenidos para lograr una formación. Porque por ahí, nos cuesta ver al chico que aprende de forma diferente y no estoy hablando de los chicos con discapacidades.

Entrevistadora: **De los chicos que tienen otro ritmo para aprender...**

Directora: (asiente con la cabeza) Entonces, con la ayuda de estas profesionales

P 6: Entrevista 6_Esc Zona Suroeste Ruta 20.rtf - 6:36 [Directora: Tenemos una sola ma..] (96:96) (Super)

Codes: [Demanda de intervención de especialistas de otras profesiones] [Situación sociocultural de las familias]

No memos

Directora: Tenemos una sola maestra inclusora que trabaja con una niña de sexto grado a la tarde, pero la madre, hizo todo el trámite de discapacidad entonces lograron el certificado y luego la maestra inclusora. Acá es otra la situación: padres que no llevan a sus hijos ni siquiera al médico, no lo logramos, porque es muy cómodo venir y dejar al chico en la escuela. Porque al padre, la familia de estos chicos, no le importa cuál es el futuro, las herramientas de sus hijos. Solo les interesa que estén en la escuela, el comedor y nada más. No van a un médico. Necesitaríamos un médico dentro de la escuela que los controle... que los mire. No tenemos nada. Estamos luchando a brazos partidos, solos. La figura más golpeada es obviamente la del director. Hace unos quince días tuvimos un caso que surge por lo de educación sexual integral, una niña abusada en cuarto grado por un tío. Llamamos al 102 [nro telefónico de denuncias del Ministerio de Educación], ellos nos derivaron a la unidad judicial, hablé yo con la unidad, les conté. Nos dieron todas las pautas; llamamos a la madre, la niña no le quería decir, quería que estuviera la maestra presente.

En un momento hablo y le digo a la señora: “Esto es muy simple, viene usted conmigo y las tres criaturas, y nos vamos ya a la unidad judicial, o voy yo sola y lo hago pero es más complicado. Porque si lo hago yo sola usted queda como involucrada en esta situación y yo no sé si usted sabía”. Así fuimos a la unidad judicial, llevamos a la madre y las tres nenas, y se hizo todo lo demás. No estamos preparados para todo esto. La escuela no cuenta con un soporte técnico como para poder afrontar estas problemáticas. La institución se lastimó mucho con esto. Hubo maestras que decían: “Bueno pero yo no me di cuenta”. Porque somos mujeres y nos cargamos con la culpa. Es una cuestión sencillamente de que la educación no nos permite ver determinadas cosas, pero tampoco podemos tener la psicosis de encontrar en cada niño una cuestión de esas. Además, sabemos que hay otros casos pero no podemos hacer nada. Pero si tuviéramos otro tipo de contención por parte del Estado, la situación sería diferente. Yo no me tendría que hacer cargo de eso, porque creo que habría un equipo que lo haga. Con todo el riesgo que se implica. Todo lo normativo a veces se deja de lado por otras cuestiones.

P 6: Entrevista 6_Esc Zona Suroeste Ruta 20.rtf - 6:39 [Vamos a las casas, llamamos, y..] (169:169) (Super)

Codes: [Demanda de intervención de especialistas de otras profesiones]

No memos

Vamos a las casas, llamamos, y como última instancia va la auxiliar, con un libro de dirección, donde se cita al padre, vienen acá y charlamos. Labramos actas de compromiso, pero duran una semana. Luego empiezan intermitentemente a faltar. Hay mucha inasistencia. Nosotros en realidad no sabemos cómo solucionar esto. Porque hacemos diferentes cosas como esto de la peña, para llamar a la unidad, para que los padres se comprometan con nosotros y sus hijos. Y no. ¿Tendrá que ver esto de los planes sociales?, que hacen que todo les venga gratuitamente y entonces no me comprometo con nada. Esto es un planteo que lo hicimos en la última reunión, junto con el licenciado que estuvo. No tenemos respuestas. Y a lo mejor alguien nos tendría que decir desde afuera, por dónde empezar. Es muy solitario el trabajo de la escuela en estos contextos. Así también como el trabajo del equipo directivo y del director. Yo necesito apoyo externo de gente capacitada que me vayan marcando lugares como para poder ir ampliando la mirada.

**P 9: Entrevista 9_Esc Zona Este.rtf - 9:3 [Entrevistadora: ¿Cómo piensan ..] (45:47)
(Super)**

Codes: [Demanda de intervención de especialistas de otras profesiones] [Estrategias curriculares]
[Significado inclusión]

No memos

Entrevistadora: ¿Cómo piensan en esta institución a la inclusión educativa para los alumnos que ustedes tienen?

Directora: Bueno nosotros desde hace varios años tenemos proyectos para incluir a los niños. Pero no dejamos de pensar que también al incluirlo, lo excluimos en el mismo grado. Porque por ahí no tenemos las herramientas necesarias para trabajar con ellos. Actualmente en la escuela tenemos 66 niños con problemas de aprendizaje, de los cuales 3 tienen maestra integradora, el resto... logramos que los lleven a un psicólogo o algo, pero sin tener algo estable para trabajar con ellos. Tratamos de hacer todo lo posible, pero trabajamos con adaptaciones curriculares que las hacemos nosotros, como nos está pareciendo o cómo vemos el proceso del niño, pero nada... de un profesional de la salud, por ejemplo. Sin el apoyo de un profesional de la salud.

**P 9: Entrevista 9_Esc Zona Este.rtf - 9:6 [Entrevistadora: ¿Qué dificulta..] (82:84)
(Super)**

Codes: [Demanda de intervención de especialistas de otras profesiones]

No memos

Entrevistadora: ¿Qué dificultades se les plantea en el desarrollo de las prácticas inclusivas?

Directora: Y se nos plantea que por ahí, nos vemos muy solas, no tenemos un acompañamiento con niños que notamos que tienen eh... muchos problemas de aprendizaje, no tenemos quien nos guíe a nosotras. Hacemos... solas, tratamos de incluirlo, lo mejor, lo mejor que nos parece a nosotros, con los temas que nos parece que van a ser los apropiados para el niño, o que le van a servir después, para el año siguiente, o ya si son los últimos años, lo que le va a servir para la

secundaria. Tratamos de hacer lo mejor posible, pero una de las dificultades es esa: ¡Estamos muy solas, muy solas! (énfasis en la voz).

**P 9: Entrevista 9_Esc Zona Este.rtf - 9:28 [Entrevistadora: Bueno ¿quisier..] (185:186)
(Super)**

Codes: [Demanda de intervención de especialistas de otras profesiones]

No memos

Entrevistadora: **Bueno ¿quisiera agregar una reflexión final?**

Directora: A nosotros nos gustaría como institución, después de que Uds. hagan este trabajo de investigación, y más de dónde vienen, que piensen acciones o algo, que nos puedan ayudar; ya sea a los docentes, que nos sentimos por ahí tan solos, y como ya le dije anteriormente, por ahí se nos queman los libros... hay niños que no sabemos qué hacer, cómo ayudarlos, porque lo nuestro es netamente pedagógico, no somos profesionales de la salud.

**P11: Entrevista 11_Esc Zona Sur Este.rtf - 11:13 [E: ¿Cuáles cree que son las co..] (31:32)
(Super)**

Codes: [Demanda de intervención de especialistas de otras profesiones] [Programas de Políticas Públicas/Estado] [Significado inclusión]

No memos

Entrevistadora: **¿Cuáles cree que son las condiciones que necesita una escuela para llevar a cabo las prácticas inclusivas?**

Directora: Yo creo que hoy en día los distintos gobiernos sin ver color del banderín, uno puede estar a favor de unas cosas... , los gobiernos nos han llevado a tener distintos programas para facilitarnos la tarea de inclusión, pero yo creo que todavía falta el principal que son los equipos, los gabinetes interdisciplinarios, a donde hace falta una trabajadora social, una o más, en estos contextos una o más, psicopedagoga, psicólogo hasta un pediatra, me atrevería a decir; porque

un niño... es la escuela la única que le da la garantía que ellos puedan ir al médico, porque si uno no le exige el certificado en salud para salir al paseo o hacer educación física a veces no son llevados al médico. Entonces yo creo que hace falta llevarlos a las escuelas, nos hace falta esto, tener estos gabinetes y no nos alcanza con un gabinete por zona o con un gabinete cada... ¡un gabinete en la escuela!, eso necesitamos porque aparte, muchos chicos nosotros los incluimos más allá de sus necesidades educativas especiales, pero muchas veces la escuela común por así llamarla le hace daño a esos niños porque no le da lo que él necesita claramente porque ahí, si la escuela inclusiva se vuelve excluyente. Porque lo tenemos al niño adentro pero lo excluimos de la verdadera educación que el niño necesita

**P11: Entrevista 11_Esc Zona Sur Este.rtf - 11:15 [D: Si, lo que pasa que ahora, ..] (34:34)
(Super)**

Codes: [Demanda de intervención de especialistas de otras profesiones]

No memos

Directora: Si, lo que pasa que ahora, por ejemplo, está el Prosane que va a la escuela, que ve los chicos de primero y de sexto grado, porque ellos hacen una evaluación cómo comienza el niño la escuela y cómo lo termina. Bueno este plan, este programa es nacional pero la provincia lo ha trabajado bastante bien, dentro de todo. Pero falta esa franja del medio que son seis años que en medio tenemos niños que no sabemos que tienen problemas de vista, problemas auditivos, que tienen problemas para hablar. Bueno a veces la docente, decimos ese niño no habla, no habla ponemos... porque es tartamudo y se avergüenza de él mismo o no habla porque no tiene una buena dicción y todos se ríen de él. Entonces al docente por ahí se nos hace difícil encontrarnos con esa problemática y sumamente, que no somos médicos para descubrir estas cosas pero bueno hay muchos problemas traumatológicos que tampoco los detectamos fácilmente nosotros. Nosotros vemos que un chico renguea por ahí, decimos cada vez que lo retamos renguea y no, a lo mejor tiene problemas en su cadera, problemas en su rodilla, no somos médicos para detectar esas cosas y el niño está siendo excluido de otra manera...

P12: Caso 1_Entrevista a docente de fortalecimiento pedagógico.rtf - 12:9 [Entrevistadora: Otra recurrenc..] (78:84) (Super)

Codes: [Demanda de intervención de especialistas de otras profesiones] [Relación entre docente del PFP y del aula]

No memos

Entrevistadora: **Otra recurrencia en los docentes y también en los directivos es el reclamo de la necesidad de contar con una visión de otros profesionales sobre las problemáticas del aprendizaje y del apoyo a los alumnos**

Docente: ¿Para el segundo ciclo?

Entrevistadora: **Me parece que es un reclamo más generalizado, si bien aparece impregnado de estos posicionamientos de inclusión siempre hay un reclamo de volver a la psicología evolutiva, de qué le sucede a este chico, porqué se comporta de esta manera en el aula y el reclamo es no tener un servicio de profesionales**

Docente: Por supuesto que ese reclamo siempre existe. Primero que el docente está solo en el aula y somos los únicos que trabajamos solos, todos los profesionales trabajan en equipo. Entonces esto es un gran paso en la educación, que haya otra persona que pueda hablar conmigo [en referencia al rol del docente de este Programa]. Que pueda ver lo que yo hago, que podamos leer juntos, planificar, es un gran paso.

P12: Caso 1_Entrevista a docente de fortalecimiento pedagógico.rtf - 12:11 [Entrevistadora: Los reclamos..] (86:88) (Super)

Codes: [Demanda de intervención de especialistas de otras profesiones] [Situación sociocultural de las familias]

No memos

Entrevistadora: **Los reclamos justamente son de profesionales no docentes o del área de la salud: el psicopedagogo, el psicólogo y hasta el propio docente de educación especial**

Docente: Sin duda nosotros no podemos diagnosticar, pero muy probablemente hay chicos que lo necesitan. Pero eso por supuesto que lo puede lograr la familia, pero a la institución le cuesta mucho que una familia haga todos los pasos. A lo mejor por ahí la situación ideal sería tener acá al profesional, pero es como un ideal. En realidad está, pero tiene la familia que salir a buscar el turno, y muchas no están haciendo eso que sería lo que corresponde porque son sus hijos.

P14: Caso 1_Entrevista grupal a docentes__Esc zona Centro este.rtf - 14:18 [Docente: ¡Claro que no!... Cuand..] (226:226) (Super)

Codes: [Demanda de intervención de especialistas de otras profesiones] [Discapacidad] [Estrategias de enseñanza] [Manifestaciones de violencia/Problemas de conducta]

No memos

Docente: ¡Claro que no!... Cuando son chicos con problemas graves de conductas que en el pasado habrá habido algún caso, que a mí me tocó, hemos trabajado en red con el EPAE [Equipos Profesionales de Apoyo Escolar del Ministerio de Educación] Y bueno, yo iba mensualmente a dar el informe como iba ese alumno y bueno, ellos opinaban pero bueno, estuve todo el año haciendo ese trabajo con el EPAE, con el alumno y con la madre y demás, pero no siempre este chico no aprende porque tiene un problema de conducta, ¡no! O porque tiene problema para entender, a veces hay otras dificultades que vos te das cuenta pero... ¡vos no podés diagnosticar, entonces probas de distintas formas, maneras, tratar de hacer que el chico avance en el proceso de lecto escritura y vos ves que no y se atasca, quisieras una opinión, una idea, una estrategia, una sugerencia de otro profesional, otra mirada y no la tenés y acá te dicen bueno, probá estrategias pero cuando vos probaste todas(tenés muchos años por lo menos en el primer ciclo) Vos sabés, vos te das cuenta lo que vos querés, que podría venir de otro una sugerencia y no lo tenemos, esa otra mirada que nos ayudaría, no es para ser una...Un...caer en un reduccionismo de que los chicos que no aprenden todos tienen problemitas ¡no!... Muchas veces son las estrategias que nosotros implementamos que no son las adecuadas para ellos, pero está bueno tener ese ojo que te

sugiere algo y no que te deja en blanco, “y pensá en otra estrategia”. ¡Pero nadie te dice cual viste! ...a mí me gustaría ... Ojo...estuve diez años en un privado, estuve con gabinete psicopedagógico al lado, trabajando con chicos con problemas de aprendizaje y bueno, pero no hacíamos un reduccionismo, sino que eran mis aliadas para favorecer el proceso de los chicos integrados que teníamos en la escuela y de los chicos que bueno, que tenían dificultades de aprendizaje y a lo mejor, mi estrategia no eran suficientes o mi conocimiento había sido limitado y te abre la mente, pero eso no tenemos en nuestra escuela y eso nos falta.

P14: Caso 1_Entrevista grupal a docentes__Esc zona Centro este.rtf - 14:25 [Docente: Nosotras no logramos ..] (220:220) (Super)

Codes: [Demanda de intervención de especialistas de otras profesiones]

No memos

Docente: Nosotras no logramos evaluar si ese chico no aprende por faltas reiteradas o porque hay alguna causa familiar que impide que ese chico pueda aprender, una dificultad para que aprenda y nos hemos quedado muchas veces con la duda, si el chico fuera atendido por un profesional...nosotros no tenemos la capacidad para diagnosticar...

P15: Caso 2_Entrevista grupal a docentes__Esc zona Suroeste.rtf - 15:1 [Docente: Yo creo que a..] (11:11) (Super)

Codes: [Demanda de intervención de especialistas de otras profesiones]

No memos

Docente: Yo creo que a veces es muy demandante... porque la voluntad personal uno la tiene para tratar de buscar las soluciones a la diversidad inmensa, del conflicto que nos encontramos en el aula, a veces no es que el chico no entiende puntualmente un tema sino que arrastra una problemática que tienen que ver a veces con lo médico, lo social, con otras cuestiones que realmente se nos escapan de las manos. Entonces el buscar ayuda no siempre da buenos frutos y uno de los motivos por los cuales la mayoría del personal seguimos en esta escuela es

casualmente por la contención que tenemos entre las colegas, entonces cuando tenés una dificultad en el aula y tratás de buscarle solución le pedís ayuda a una, le pedís ayuda a otra, buscas a la mamá, tratás de darle una solución y la solución no llega, ya que muchas veces es así, vos tenés un grupo humano que te contiene porque el desgaste emocional que tenemos las maestras en este tipo de escuelas es muy alto y es algo que no se ve o no sé si no se tiene en cuenta, la verdad no tengo mucha información al respecto. Pero si sé que es lo que yo vivo en el día a día, por ejemplo, a veces necesitás de un fonoaudiólogo y no contás, o a veces es muy difícil conseguir a alguien que atienda a alguien que no tiene los recursos económicos para ir a un fonoaudiólogo, por ejemplo un psicólogo, un psicopedagogo, un dentista... Hemos tratado por años..., un pediatra... Hay muchas cuestiones que escapan al quehacer de un maestro, si nos queremos encasillar en lo único que tendríamos que estar haciendo que es enseñar.