



ARGENTINA

Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur

Buenos Aires, Argentina, 12 – 14 de septiembre 2007

UNESCO
International Bureau of Education



LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA ARGENTINA DE HOY. DEFINICIONES, LOGROS Y DESAFÍOS A FUTURO

Jason Beech (Universidad de San Andrés)

Marina Larrondo (Universidad de San Andrés)

Introducción

En este trabajo partiremos de la conceptualización de inclusión educativa que propone la UNESCO, tal como enuncia la agenda de la convocatoria al Taller Regional sobre educación inclusiva Cono Sur y Región Andina (2007). En dicha perspectiva, la inclusión educativa es

el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as (op cit: 2)

Vista de este modo, la inclusión educativa supone que los niños, niñas, jóvenes y adultos deben tener oportunidades equivalentes de aprendizaje independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferentes habilidades y capacidades. Tener oportunidades de aprendizaje equivalentes no implica que las mismas deban ser homogéneas. Se trata de proveer una oferta que atienda a la diversidad, y que sea adecuada a las particularidades de los sujetos, sin que ello redunde en la fragmentación del sistema educativo. Esto supone la búsqueda constante de los caminos adecuados para lograr este objetivo. Asimismo, la diversidad es una característica intrínseca de los sujetos (y en este caso de los alumnos), por lo tanto, no debe ser vista como un problema u obstáculo que hay que enfrentar, sino como una experiencia enriquecedora. En consecuencia, en este trabajo partimos de la idea de que la inclusión se logra a partir de una integración genuina *en* la diversidad.

Para ello, el sistema educativo tiene que tener capacidad de respuesta frente a las necesidades educativas de cada grupo. La educación inclusiva, si bien debe ser considerada como un problema transversal, implica la responsabilidad moral de priorizar a las alumnas y los alumnos en situación de riesgo de ser marginados y excluidos de la escuela, y/o de obtener magros resultados en sus aprendizajes. Por último, no alcanza con incluir a los niños y jóvenes *dentro* de la escuela. Toda acción de inclusión educativa, debería tener como fin primordial el logro de aprendizajes significativos y de calidad en los estudiantes. Esto supone no sólo la adquisición de contenidos “sustantivos” sino la capacidad de resolver problemas y aprender a lo largo de toda la vida.

A fin de recortar la problemática en el caso de la Argentina, en este trabajo analizaremos las principales acciones de inclusión educativa llevadas a cabo por el Estado Nacional (en el período 1993-2007), señalando sus características, continuidades y rupturas. En concordancia con lo expuesto anteriormente, nos referiremos a las acciones de

inclusión educativa que toman como foco a poblaciones que por sus peculiaridades, requieren en el contexto actual ser priorizadas. En este trabajo haremos referencia a las acciones de inclusión educativa dirigidas a: a) las personas en situación de vulnerabilidad social; b) a las personas con necesidades educativas especiales en base a alguna discapacidad; y c) a aquellas que pertenecen a los pueblos originarios de la Argentina.

El esquema que se seguirá en el análisis será el siguiente. En primer lugar, se hará un diagnóstico de la situación educativa general de la Argentina y en particular, de cada una de estas poblaciones. En segundo lugar, se hará una descripción de las principales acciones llevadas a cabo por el Estado nacional, señalando sus logros y sus desafíos a futuro.

En cuanto a las políticas del Estado referidas a la inclusión educativa, consideraremos dos períodos. El primero es el que coincide con la sanción de la Ley Federal de Educación y la implementación del Plan Social Educativo, acciones que comienzan en el año 1993 y se extienden con continuidad hasta el año 2000. El segundo período, es el que se inicia a partir del año 2003¹. En este pueden encontrarse algunas rupturas respecto de la política anterior, dado que se propuso un cambio de signo en la política educativa referida a la inclusión. La acción más fuerte en este sentido fue la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006. Esta Ley, que reemplaza a la Ley Federal de Educación, se sanciona junto con otras leyes² que proponen cambios sustantivos al sistema educativo.

DATOS GENERALES DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO Y DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA DE LAS POBLACIONES ESPECÍFICAS

En este apartado se presentarán, en primer lugar, las características generales del sistema educativo argentino, en cuanto a su tamaño, cobertura y rendimiento interno. Se destacarán sus principales fortalezas y obstáculos en la actualidad.

En segundo lugar, se presentarán las características socioeducativas de las poblaciones que hemos considerado como foco de análisis de este trabajo, antes enunciadas.

Una mirada al contexto social de la Argentina y sus transformaciones en las últimas tres décadas.

Para hacer una lectura adecuada de los datos sobre el sistema educativo que se presentarán en las secciones subsiguientes, consideramos que es indispensable contextualizar al sistema educativo en un proceso social que afectó y afecta estructuralmente a la sociedad argentina, y obviamente a la población escolar: el empobrecimiento acontecido en los últimos 25 años.

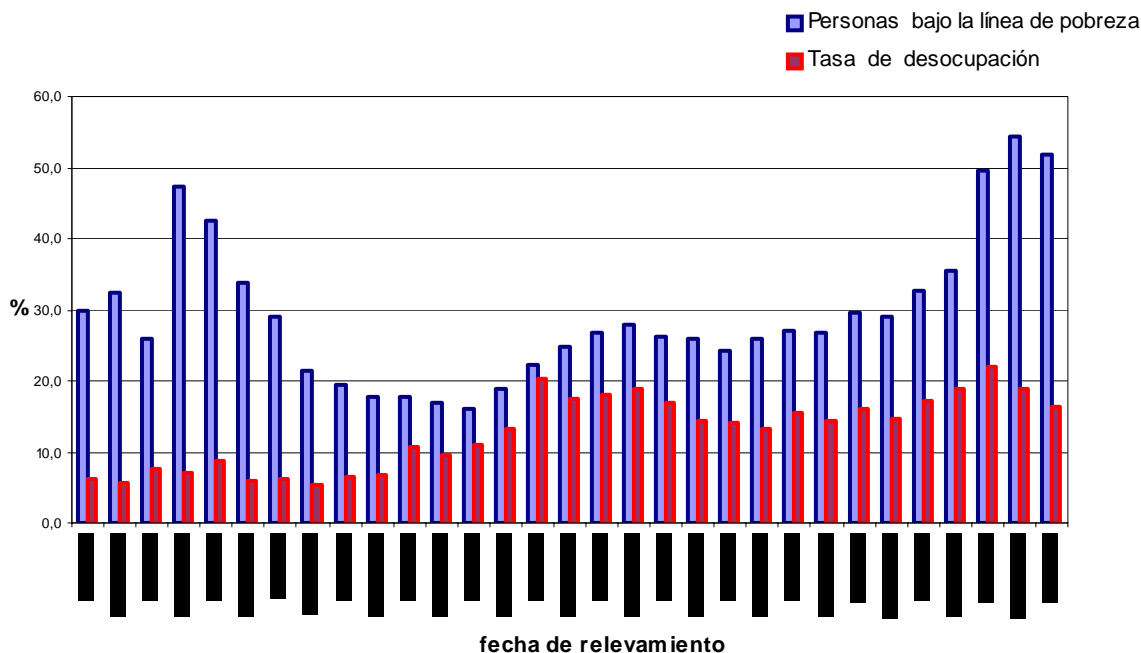
¹ El período 2000-2003 no será considerado dado que no se producen grandes cambios en relación a la política inmediatamente anterior. Aunque hay un cambio de gestión (presidencia de F. De la Rúa), este coincide con una profunda crisis social y económica, que no permitió llevar adelante nuevas acciones en las políticas educativas orientadas a la inclusión. Más bien, se trató de “contener” a la población escolar en una situación social altamente crítica.

² Ley de financiamiento educativo (2006), Ley de Educación técnico profesional (2005)

En 1980 el índice de pobreza en la Argentina no llegaba al 10%, y la indigencia era cercana al 2% (Gasparini, Marchioni y Sosa Escudero, 2000). Desde entonces, estos índices han ido incrementándose de manera sostenida (Minujin, 1993), registrándose un fuerte pico en el año 1989, a raíz de la crisis hiperinflacionaria. Sin embargo, a pesar de que se registra una disminución en los años subsiguientes (dado que la hiperinflación fue una coyuntura excepcional), a partir de los 90' se produce un fuerte y progresivo aumento de la pobreza y la indigencia³ (gráfico 1). Dicho aumento estaba asociado al desempleo y al fuerte deterioro de las condiciones laborales (aumento del trabajo informal, inestabilidad en los puestos de trabajo, entre otros fenómenos). Aparecen así los “nuevos pobres”, sectores de la clase media que vieron afectadas fuertemente sus condiciones de empleo y de vida y que no lograron revertir la “caída” (Minujin y Kessler, 1995).

En el año 2002) la pobreza llega a su índice más alto, con el 56% de la población por debajo de la línea de pobreza. En la actualidad, la pobreza ha disminuido. Las últimas cifras disponibles indican que en el primer semestre de 2007, el 23,4% de las personas se encontraban por debajo de la línea de pobreza y un 8,2% por debajo de la línea de indigencia. Sin embargo, no se trata de un fenómeno “superado”. Más allá de que hubo una mejora en las condiciones de vida, existen contingentes de individuos que están en condiciones de “vulnerabilidad social” (Feijoo, 2003). Es decir, se trata de población con inserciones laborales precarias y que oscila alrededor de la línea de pobreza, con riesgo permanente de caer por debajo de ella.

Gráfico 1: Evolución de la pobreza y la desocupación en el GBA desde 1988 hasta 2003



Fuente: INDEC (2007)

³ Se toma como referencia al Gran Buenos Aires, que concentra el 35% de la población del país y es representativo de la tendencia del Total país. Estos números pueden ser aún más acentuados en las provincias más pobres, en particular las del Noreste y Noroeste.

Características del sistema educativo argentino

Para el año 2005, el sistema educativo argentino contaba con 10.885.334 alumnos, la gran mayoría asistiendo a la educación común en todos sus niveles. El Estado provee el 73,4% de la educación común y en las modalidades especial, artística y adultos este porcentaje aumenta notablemente (cuadro 1).

Cuadro 1: Tamaño del sistema educativo argentino

Tipo de educación	Alumnos					
	Total	%	Participación sectorial			
			Estatal	%	Privado	%
total	10.885.334	100	8.127.119	74,7	2.758.215	25,3
Común	10.148.280	93,2	7.453.688	73,4	2.694.592	26,6
Adultos	625.495	5,7	584.282	93,4	41.213	6,6
Especial	78.797	0,7	64.436	81,8	14361	18,2
Artística	32.762	0,3	24.713	75,4	8049	24,6

Fuente: DINIECE - Relevamiento anual 2005

El cuadro 2 permite observar la distribución de los estudiantes según el ciclo de enseñanza. En el mismo, no se contabiliza el sistema universitario nacional. Los estudios superiores no universitarios se consideran bajo la sigla SNU (sistema no universitario), que incluye las carreras terciarias docentes y no docentes y las tecnicaturas.

Cuadro 2: Cantidad de alumnos según ciclo de enseñanza

Sector de gestión	Total	Nivel/ciclo de enseñanza				
		inicial	EGB 1 y 2	EGB 3	Polimodal	SNU
Total	10.148.280	1.342.724	4.702.899	2.159.760	1.393.861	549.036
Estatal	7.453.688	932.263	3.662.390	1.616.548	947.509	294.978
Privado	2.694.592	410.461	1.040.509	543.212	446.352	254.058

Fuente: DINIECE - Relevamiento anual 2005

Las tasas de escolarización de la población han aumentado en las últimas décadas (cuadros 3 y 4). Para la fecha del último censo nacional de población (2001), el nivel primario incluía a casi la totalidad de los niños (98,1%). Sin embargo, es de destacar que es el nivel que mayor cobertura ha tenido históricamente, de ahí su menor incremento en comparación con los niveles inicial y secundario. El sistema educativo argentino tiene una importante cobertura que lo ubica entre los puestos más altos en América Latina.

En el nivel medio, el aumento de la escolarización implicó el acceso de sectores poblacionales que tradicionalmente no ingresaban al secundario, se trata de jóvenes provenientes de los grupos socialmente más desfavorecidos. Sin duda se trata de un hecho democratizador, pero no obstante presenta grandes desafíos al sistema educativo en términos de inclusión efectiva de los y las jóvenes.

Cuadro 3. Evolución de las tasas de escolarización según edad. Años 1980,1991 y 2001

Estructura Primaria/Secundaria			
	1980	1991	2001
6 a 12 años	93,9	96,9	98,1
13 a 17 años	63,3	71,8	85,3
Educación Superior			
18 a 24 años	18,9	29,2	36,9

Fuente: Abdala, F (DINIECE,MECyT-2003)

Cuadro 4: Escolarización y crecimiento vegetativo de la población. Años 1991 a 2001.

Niveles	Crecimiento de la matrícula	Crecimiento poblacional
Nivel Inicial (0 a 4 años)	27,5	0
Primaria (5 a 14 años)	6,8	4,2
Secundaria (10 a 19 años)	22,9	6,8
<i>TOTAL</i>	<i>13,6</i>	<i>4,8</i>

Fuente: Llach (2006)

Diversos estudios locales y recientes sobre el tema (Tiramonti, 2004; Kessler, 2002 y 2005; Duschatzsky y Corea, 2002; Dussel, Brito y Núñez, 2007) coinciden en que en la actualidad, la “masificación” del secundario impone nuevos problemas a una institución caracterizada por tradiciones pedagógicas y organizacionales fuertemente establecidas y vinculadas a su conformación histórica como institución de elite. Sus formas organizativas en su más amplio sentido, hacen que se dificulte la integración de las características sociales y culturales que los “nuevos” alumnos traen consigo (Tenti, 2000). Estos problemas se vieron acentuados además por la crisis socioeconómica que afectó al país en los años 2001-2002. Dicha coyuntura (que venía abonada además por el proceso de empobrecimiento antes descrito) influyó especialmente en los índices de rendimiento interno que se presentan a continuación.

Una vez presentada la cobertura, el paso siguiente es mirar el rendimiento interno del sistema. Es decir, las posibilidades que tienen los niños y jóvenes para transitar, aprender y permanecer en él.

Rendimiento interno del sistema educativo

Al analizar dos índices de rendimiento interno, la no promoción y el abandono, puede verse que a medida que se asciende en el ciclo de enseñanza, las trayectorias escolares se hacen más dificultosas (cuadros 5 y 6).

Cuadro 5: Tasa de no promoción (%). Total del país.

	1996	1998	2001	2004
EGB 1 y 2	6,7	7,14	8,4	8,2
EGB 3	14,8	13,3	15,6	18,9
Polimodal	14,2	14,8	19,7	27,3

Fuente: Oiberman y Arrieta- DINIECE y DINIECE 2007

Cuadro 6: Tasa de abandono interanual (%) Total del país.

	1996	1998	2001	2004
EGB 1 y 2	2,5	1,9	2,2	1,8
EGB 3	12,7	7,6	8,0	8,5
Polimodal	15,1	13,4	14,8	19,7

Fuente: Oiberman y Arrieta- DINIECE y DINIECE 2007

Como puede observarse, las tasas de no promoción tienden a aumentar en todos los niveles. Las tasas del nivel EGB 3 (13 a 15 años), prácticamente duplican al nivel primario (6 a 12 años) y tiende a parecerse a la tasa de no promoción del Polimodal (15 a 17 años).

Sin embargo, el polimodal registra un altísimo incremento de dicho indicador en los años 2001 (19,7%) y 2003 (27,3%)

La tasa de abandono interanual aumenta en el nivel primario, pero permanece siempre por debajo de los dos dígitos. En EGB 3, el abandono se reduce y tiende a acercarse a los índices de la escuela primaria. Una hipótesis de ello es que el nivel se “primariza”, adquiriendo características institucionales que lo asemejan más al nivel primario que al secundario. Ello ocasionaría una mayor posibilidad de retención de los estudiantes dentro de la escuela.

Es en el nivel secundario, donde el fuerte aumento del abandono es preocupante. Para el año 2004, el abandono interanual era muy cercano al 20%.

Relacionando estos fenómenos, podría arriesgarse la siguiente lectura: la no promoción genera efectos diferenciados según el ciclo escolar. Si aumenta en todos los niveles, en el nivel EGB 1 y 2, no necesariamente implica el abandono de la escuela. En cambio, en el nivel Polimodal los jóvenes tienden a abandonar ante la reprobación del año. En síntesis, podemos concluir que el sistema educativo tiene la posibilidad de incorporar alumnos, pero dificultades para que ellos aprendan, permanezcan y egresen, como hemos visto, en un contexto de empobrecimiento en el largo plazo con coyunturas críticas (por ej: 2001).

Desigualdades escolares en los sectores socialmente vulnerables

Como es de esperarse, los problemas en las trayectorias escolares se producen con mucha más fuerza en los sectores sociales más vulnerables. En este punto, junto con el análisis del rendimiento interno del sistema educativo, comenzamos a describir la problemática de la inclusión educativa de una de las poblaciones que tomamos como foco en este trabajo: las personas en condiciones de vulnerabilidad social.

La situación de vulnerabilidad social afecta negativamente a la trayectoria escolar de los niños y jóvenes. El cuadro 7 da cuenta de ello, la repitencia y el abandono aumenta progresivamente a medida que disminuye el nivel de ingreso de los hogares.

Cuadro 7: Inicio tardío, repitencia y abandono (%) según quintil de ingresos del hogar. Total del país

	Inicio Tardío	Repitencia primaria	Repitencia secundaria	Abandono Secundaria
Quintil 1	5,2	24,8	32,2	30,3
Quintil 2	4,1	14,1	33,6	22,8
Quintil 3	3,2	6,5	27,1	18,3
Quintil 4	2,3	6,0	18,7	11,9
Quintil 5	3,0	4,7	12,4	6,7
TOTAL	4,0	14,4	24,8	18,4

Fuente: Siempro (2000) en Llach (2006)

Las dificultades para mantener la escolaridad se relacionan con distintas dificultades que condicionan fuertemente la trayectoria escolar de los jóvenes. Entre ellas, las condiciones materiales de vida de las familias, es decir, la posibilidad efectiva con que cuentan para enviar a los niños a la escuela. En los jóvenes, hay dos factores determinantes ligados a la “decisión” de abandonar: la necesidad de ingresar al mercado laboral para contribuir al sostenimiento del hogar, por un lado, y la maternidad temprana, por el otro (Cerrutti y Binstock, 2005). Asimismo, los jóvenes que abandonan suelen tener en su historia de vida carreras escolares marcadas por el “fracaso” (repitencia o abandonos esporádicos), esto genera un desaliento que acelera en muchos casos el abandono. Otros factores más complejos se asocian al capital cultural de origen: la importancia de la escolaridad otorgada por la familia y el hecho de poder desarrollar un “hábitus” de estudiante, dependen fuertemente del capital cultural de las familias (ibid). Como ha sido demostrado, el capital cultural (legítimo) se distribuye desigualmente en la sociedad, siendo obviamente menor en las personas de posiciones más bajas en la pirámide social.

En síntesis, como hemos mostrado, el sistema educativo argentino se caracteriza por:

- Una alta cobertura en la educación primaria con una matrícula en aumento en los otros niveles (inicial y secundario)
- Presentar obstáculos en la trayectoria escolar especialmente en el nivel secundario, caracterizado por altas tasas de no promoción y abandono. Es decir, el aumento de la cobertura no implica la terminalidad de la escolaridad, la acreditación de niveles y obviamente, la adquisición de nuevos aprendizajes de saberes y competencias.
- Presentar una manifiesta desigualdad en el rendimiento escolar según el origen social de procedencia de los estudiantes. Es decir, no todos los niños y jóvenes tienen estos problemas.

Teniendo en cuenta que en la actualidad, la mayoría de la población que asiste al sistema de enseñanza público es pobre o ha atravesado recientemente procesos de pauperización (Pereyra et. al., 2003) y , el desafío sin duda central del sistema educativo argentino es la inclusión plena (ingresar, permanecer y aprender) de estas poblaciones. Además, no se trata de un problema de “cantidad”, el deterioro de las condiciones de vida atraviesa a toda la población con otras especificidades educativas (por ejemplo, los grupos indígenas siempre han estado entre los sectores más pobres de la sociedad argentina). En la próxima sección, se avanzará sobre la descripción de dos poblaciones que consideramos de especial atención como foco de las políticas de inclusión educativa: los pueblos originarios y las personas con necesidades educativas especiales con base en alguna discapacidad.

La educación en los pueblos originarios

En la Argentina, hay un total de 600.329⁴ personas pertenecientes a los pueblos originarios, contabilizando la totalidad de las etnias (INDEC. 2007). Se registran aproximadamente 30 etnias diferentes, distribuidas en todas las provincias del país. Los pueblos Mapuche, Kolla, Toba y Wichí en conjunto agrupan cerca del 50% de la población relevada (INDEC, op cit).

Situación educativa de los pueblos originarios

Considerando a la población mayor de cinco años (cuadro 8), podemos observar que los niños en edad de asistir a nivel primario, lo hacen en una proporción levemente inferior en comparación con el total país. La mayoría de los niños entre 5 y 14 años están escolarizados. No obstante, la escolarización de quienes deberían cursar el secundario es notoriamente inferior que la población no aborigen (aproximadamente 85%).

Cuadro 8: Asistencia escolar de personas pertenecientes a pueblos originarios según grupos de edad. En %.

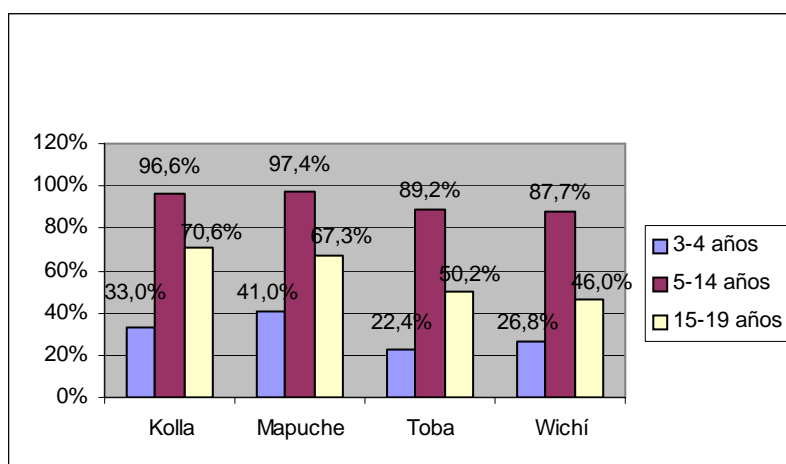
	Asistencia	No asistencia
3-4 (27.702)	35,2	64,8
5-14 (153.842)	94,6	5,4
15-19 (71.802)	64,6	35,4
20-29 (92.896)	21,6	48,4
30 y más (222.767)	3,5	96,5
Total población mayor 3 años (569.009)	40,3	59,7

Fuente: elaboración propia en base a informes especiales de la ECPI-INDEC (2007)

⁴Fuente: INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005 . Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

Con el fin de analizar posibles diferencias entre etnias, analizaremos la situación educativa de las cuatro etnias con mayor cantidad de integrantes (gráfico 2). La población en edad de asistir al nivel secundario presenta una asistencia notoriamente más baja en comparación con la población no originaria. Las etnias Toba y Wichí presentan diferencias significativas con las otras dos etnias y con el total de la población indígena, en cuanto a la asistencia escolar en todos los niveles. La mayoría de Tobas y Wichís viven en las provincias más pobres del país: Chaco/Formosa, y también en barrios muy pobres en el Gran Buenos Aires, Gran Rosario y Gran Santa Fé.

Gráfico 2: Población originaria de 3 a 19 años que asiste a un establecimiento educacional por grupo de edad según etnia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Encuesta complementaria de Pueblos indígenas.(INDEC, 2004-2005)

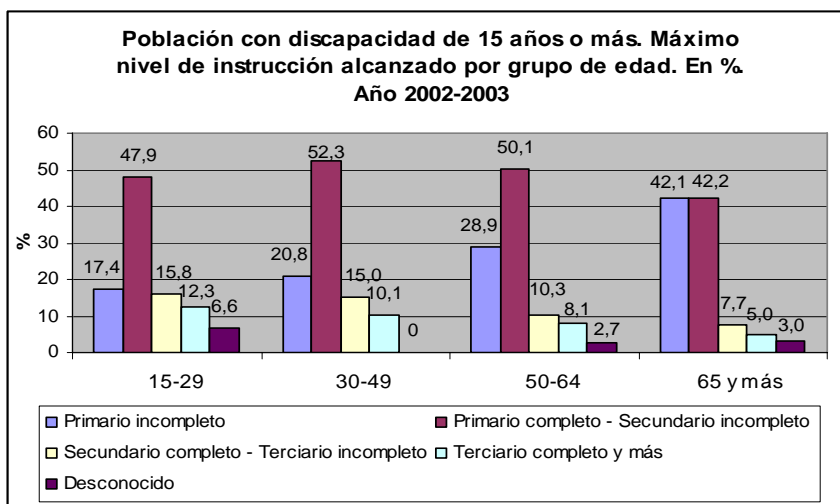
Lamentablemente, no se cuentan con datos sistemáticos y de alcance general sobre el tipo de educación que estas personas reciben ni de cuán adaptado está el currículum a la cultura y necesidades de cada población. En el período actual, se realizó una sistematización de experiencias de estrategias escolares destinadas a la población originaria que se llevan a cabo en distintas provincias, muchas de ellas trabajando contenidos de la propia cultura y lengua originaria. No obstante, no es posible arriesgar el alcance de estas experiencias ya que son muy disímiles. Como veremos en las secciones siguientes, todavía queda mucho camino por recorrer hasta llegar a una oferta amplia en educación intercultural.

La inclusión educativa y las personas con discapacidad

En la Argentina hay 2.176.123 personas con discapacidad (INDEC, 2007). La prevalencia de la discapacidad es del 7% para el total de la población y en ella se contabiliza a la totalidad de las discapacidades en todas las edades. En cuanto al nivel de educación alcanzado (gráfico 3), la mayoría de las personas con discapacidad se ubican en el nivel primario completo/secundario incompleto y los niveles superiores son los menos

representados. Existe una notoria mejora en la situación educativa dado por los niveles educativos alcanzados en las generaciones más jóvenes.

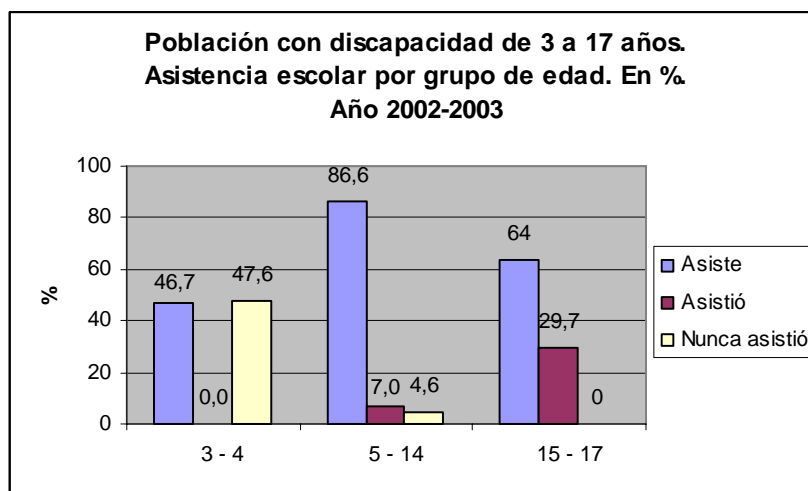
Gráfico 3



Fuente: Elaboración propia en base a datos Encuesta Nacional Complementaria de Personas con Discapacidad. INDEC-2007

Como podemos observar en el gráfico 4, la mayoría de la población con discapacidad en edad escolar actualmente asiste o asistió a la escuela. No obstante, el nivel de asistencia es menor que en la población sin discapacidad. Asimismo, la asistencia baja notoriamente en la franja etárea que corresponde a la asistencia al nivel secundario y superior.

Gráfico 4



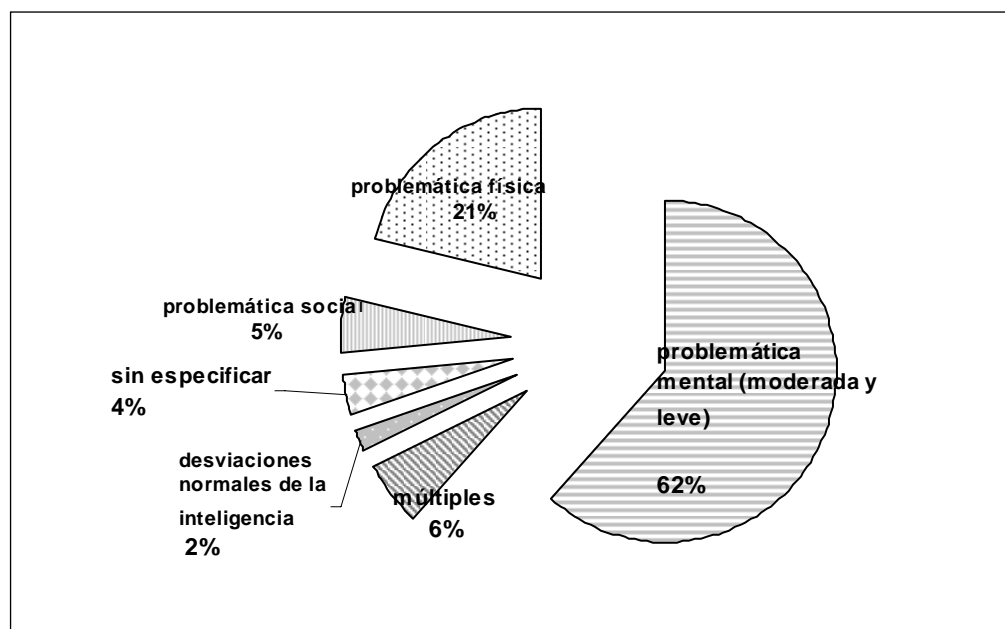
Fuente: Elaboración propia en base a datos Encuesta Nacional Complementaria de Personas con discapacidad. INDEC-2007

Siguiendo la misma fuente de datos (INDEC, 2007), del total de niños con discapacidad que asisten a la escolaridad, el 56,5 % concurre a escuela común, el 17 %

concorre a escuela especial, y un 7 % a ambas, común y especial⁵. Entre los jóvenes con discapacidad, un 20,2 % concurre a escuela común, un 9,3 % concurre a escuela especial y un 3,5 % a ambas, común y especial⁶.

Tomando como referente solamente a la matrícula de educación especial (gráfico 5), podemos observar que la mayoría de la matrícula que concurre a esta modalidad tiene discapacidad mental. En segundo lugar, se ubican las distintas problemáticas físicas. Esto puede deberse a que los alumnos con problemáticas físicas pueden en gran medida integrarse a la escolaridad común.

Gráfico 5: Distribución de la matrícula de educación especial según problemática atendida



Fuente: Albergucci, 2006 (MECyT)

Las tendencias pedagógicas actuales en relación a las personas con discapacidad, destacan la necesidad de la integración con la escolaridad común (Albergucci, 2006). En esta perspectiva, la discapacidad no es vista como un déficit, sino como una característica de las personas que a causa de una discapacidad, requieren determinadas adecuaciones curriculares (ibid). Se trata no de considerar dos subsistemas por separado, sino de considerar la trayectoria escolar y la necesidad educativa de cada alumno. En este sentido, la educación común y la especial deben integrarse siguiendo la trayectoria del individuo con necesidades educativas especiales. Asimismo, la integración no solamente es una necesidad de quienes tienen una discapacidad. Más bien, va más allá del problema de la educación especial y refiere a brindar experiencias educativas ricas y diversas en un contexto de pluralismo y heterogeneidad para todos los estudiantes, tengan o no una discapacidad.

En nuestro país, sólo el 27% de la matrícula de educación especial está integrada. Los alumnos con discapacidades mentales son quienes mayormente se integran en la

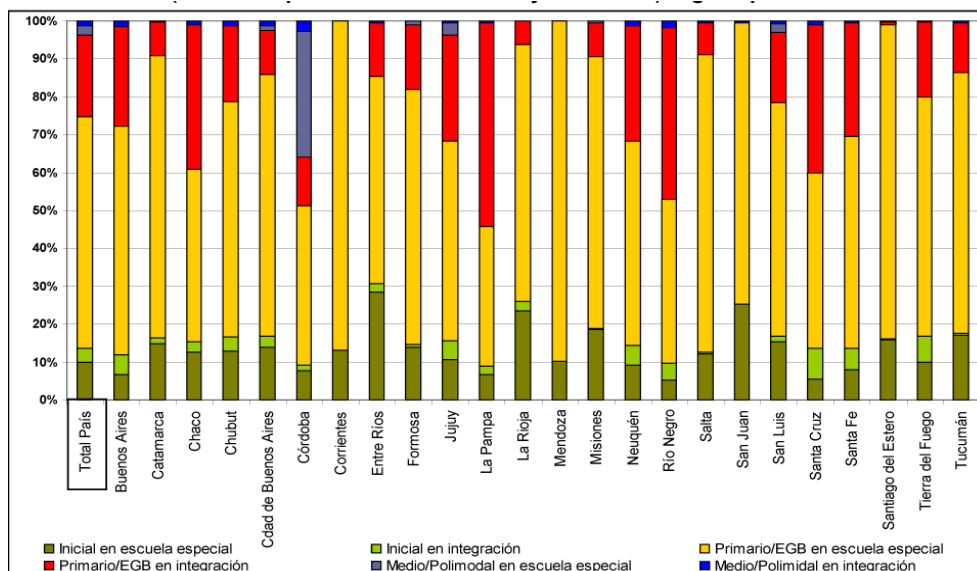
⁵ El resto (19,5%) no está escolarizado.

⁶ El resto (67%) no está escolarizado

escolaridad común. La proporción de alumnos de educación especial que están integrados se divide, por ciclo escolar, del siguiente modo: el 27% de la matrícula de educación especial en nivel inicial está integrada, el 26% de la matrícula de educación especial de nivel primario está integrada y en el nivel medio/polimodal, el 32% (Albergucci, op. cit). Dicho porcentaje puede deberse a la falta de oferta de educación especial en el nivel medio. También hay una proporción menor de alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados desde edades tempranas y muy poca oferta educativa para alumnos con necesidades educativas especiales en educación media/polimodal en todas las jurisdicciones.

Quizás uno de los fenómenos que merecen destacarse (ver gráfico 6) es la desigualdad regional en cuanto a la integración y el lugar que tiene la educación especial en las jurisdicciones. Mientras que en algunas jurisdicciones más del 50% de la matrícula está integrada, en otras no existen alumnos con NEE integrados a la educación común. En cada jurisdicción, los porcentajes de alumnos con NEE en integración varían considerablemente. En síntesis, los principales problemas que enfrenta el sistema educativo en la actualidad en relación con las personas con NEE, refieren principalmente a la creación de oferta en el nivel medio, y al avance sostenido y equilibrado en todo el país en cuanto a la integración. Ello requerirá sin duda la construcción de fuertes consensos en el orden interjurisdiccional, no sólo en los aspectos pedagógicos y curriculares. La integración es un dispositivo complejo, que requiere disponibilidad de recursos humanos especializados y que trabajen coordinadamente. Es decir, ampliar la integración requiere la formación de más y mejores docentes y la implementación de nuevas formas de trabajo escolar, además de un proceso de concientización de su importancia tanto en la población escolar como no escolar.

Gráfico 6: Porcentaje de matrícula de educación especial por nivel educativo y tipo de educación (escuela especial o escuela común y de adultos) según tipo de educación.



Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento Anual 2005, DiNIECE.

Fuente: Albergucci, 2006 (MECyT)

En síntesis

Habiendo mostrado las tendencias generales del sistema educativo argentino (fuertemente marcadas por la problemática del aumento de las condiciones de vulnerabilidad social), y abrevado en particular en las poblaciones originarias y la situación educativa de personas con discapacidad, en la segunda parte de este trabajo se dará cuenta de las políticas implementadas para estas poblaciones.

LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN LA ARGENTINA.

Primer período: 1993-2000

Plan Social Educativo

El plan social educativo fue un plan creado por el Ministerio de Cultura y Educación en el año 1993⁷. Este abarcó a todas las provincias del país alcanzando diferentes niveles de cobertura de acuerdo a la definición de “zonas de mayores necesidades”. En provincias del noreste (Misiones, Formosa, Chaco y Corrientes) alcanzó el 87% de cobertura en términos de instituciones. (Duschatzsky y Redondo, 2000).

El plan priorizaba la “asignación de recursos y esfuerzos” en la atención de determinadas problemáticas, a saber:

- las condiciones para la ampliación de la oferta educativa para los niveles obligatorios según la nueva Ley Federal de Educación (niveles preescolar y EGB 3), a través de la construcción y reparación de edificios y aulas.
- Puesta en marcha de programas de becas para alumnos con riesgo en la continuidad de la escolaridad
- El aseguramiento de condiciones básicas para la tarea escolar: útiles, material didáctico y libros
- La adquisición de competencias de lectura, escritura y nociones matemáticas básicas como prioridades pedagógicas
- El fortalecimiento de las capacidades docentes mediante capacitación específicamente diseñada, apoyando a la gestión descentralizada.

La forma de gestión del proyecto planteaba una relación directa entre el Estado Nacional y las escuelas, pero también entre estas instancias y los estados provinciales. Uno de los documentos del plan (op cit) explica esta modalidad de funcionamiento de la siguiente manera:

básicamente, el nivel nacional financia y fija la normativa de implementación necesaria y controla la administración de los recursos; las instituciones educativas administran los recursos, materiales y financieros y elaboran sus proyectos conforme las pautas dadas (op cit: 40).

⁷ La extensión en el tiempo de este plan nos lleva a considerar sus acciones a pesar de que la convocatoria al Seminario solicitaba el período 1997-2007.

El nivel provincial selecciona a las escuelas, las asesora y produce información para el monitoreo y control. El lugar específico de la escuela es central, es beneficiaria directa, administradora de los recursos financieros, y responsable de que los beneficios lleguen a los alumnos:

en el desarrollo de los diferentes proyectos adecua los lineamientos y aportes y articula las propuestas según las necesidades de su comunidad y en el marco de sus propios objetivos como escuela. Tiene a su cargo la administración directa de los aportes en dinero o en materiales, decide qué comprar y dónde, adopta y adapta criterios para utilizar intensivamente y con sentido pedagógico los libros, los útiles, los materiales didácticos y el equipamiento (Ibid)

Para cumplir tales objetivos, el plan llevó adelante tres programas, divididos a su vez en proyectos. Dichos programas eran:

- “Mejor educación para todos”
- “Mejoramiento de la infraestructura escolar”
- “Plan Nacional de Becas estudiantiles”

A continuación, se describirán brevemente las acciones de cada uno.

Programa “Mejor Educación para todos” del PSE

Este programa se llevó a cabo a través de siete proyectos:

- 1) Mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas de nivel inicial y de 1 y 2do ciclo de EGB
- 2) Atención a las necesidades educativas de la población aborigen
- 3) Mejoramiento de la Calidad de la Educación secundaria
- 4) Fortalecimiento de la educación rural en EGB 3
- 5) El trabajo va a la escuela
- 6) Educación Básica de Adultos
- 7) Apoyo a escuelas de Educación Especial.

Estos proyectos estaban dirigidos a las escuelas más vulnerables, siendo este el criterio de selección que establecía el PSE. Las características de los proyectos consistían fundamentalmente en mejoras de las condiciones materiales de las escuelas, y también – aunque en menor medida-, en las condiciones pedagógicas. Básicamente, en el caso de los proyectos de escuelas de nivel inicial, EGB y Polimodal, las acciones consistían en capacitación docente, provisión de material didáctico y financiamiento de proyectos educativos creados por las escuelas. En el nivel Polimodal se enfatizó el acceso a herramientas TICS.

No obstante, dos programas se destacan por estar dirigidos a las situaciones de diversidad que exceden a la problemática de vulnerabilidad socioeconómica de los

estudiantes y las escuelas. Es el caso del programa “Atención a las necesidades educativas de la población aborígen” y “Apoyo a escuelas de Educación especial”.

Atención a las necesidades educativas de la población aborígen

Este programa fue de formulación tardía en el marco del PSE, ya que se crea en el año 1997. Surgió a partir de la visibilización de la realidad específica social y cultural de los pueblos aborígenes, considerada “en la intersección entre los efectos de la desigualdad social y las aspiraciones de recomposición étnica de las comunidades indígenas” (MCyE, op cit: 91). Los objetivos del proyecto eran:

rescatar y fortalecer lenguas y culturas indígenas, buscando resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población; consolidar la información disponible de las escuelas con población aborígen para identificar, promover y asistir experiencias educativas significativas cuya evaluación de resultados permita elaborar estrategias pedagógicas interculturales y bilingües y estimular la producción de material didáctico en cada región, como estrategia de transformación pedagógica y valorización de lo cultural y el bilingüismo desde la escuela (MCyE, op cit).

Se trataba de acciones incipientes que partían del hecho de un relativo desconocimiento de las experiencias en educación aborígen que se estaban desarrollando. En este sentido, se trataba de un proyecto pionero, que comenzaba con la realización de un diagnóstico de la situación educativa y de las iniciativas locales que existen en el tema. Se proponía también el registro y comunicación de experiencias y la producción de material didáctico. Las acciones realizadas fueron las siguientes:

- Relevamiento de información de escuelas con población aborígen para obtener información: distribución en el territorio nacional, cantidad de población que atienden, índices de escolarización, retención, repetición, niveles de enseñanza de las lenguas maternas, etc.
- Promoción e identificación de experiencias educativas significativas, en especial las de educación intercultural bilingüe
- Elaboración de estrategias pedagógicas
- Apoyo y financiamiento para la producción de material didáctico en cada región y reedición de los materiales existentes en experiencias de larga data. Se editaron once publicaciones de material didáctico específico, producidos por las experiencias.
- Creación de espacios de capacitación, intercambio y reflexión para maestros, maestros indígenas, directores, supervisores y técnicos.
- Realización de un Taller Nacional en el año 1999 que suponía dos tipos de actividades: un trabajo en terreno visitando escuelas en distintas provincias con miembros del PROEIB Andes donde se observó el trabajo áulico y las prácticas educativas; jornadas de capacitación y asistencia técnica. La segunda fase del Taller fue un encuentro con todos los protagonistas de los proyectos evaluados.

En ese momento se realizó un replanteo del lugar de la educación intercultural bilingüe. En ese aspecto, el Estado realizó dos avances importantes. Por un lado, el Consejo

Federal de Educación, en asamblea extraordinaria, reguló la EIB en el país, enunciando la necesidad de que se convierta en política de Estado. Por otro lado, se crean los títulos de profesor para nivel inicial/EGB y Polimodal intercultural bilingüe, y se conformó una red de experiencias de EIB de Argentina (Cipolloni, 2004).

A comienzos del año 2000 el proyecto cambia de nombre y pasa a llamarse “Mejoramiento de la Calidad Educativa de las Poblaciones Aborígenes”, que se desarrolla hasta el año 2004. Reconoce los antecedentes de las acciones llevadas a cabo en el marco del PSE y orienta sus líneas de acción a aquellos grupos lingüísticos, étnicos y de las jurisdicciones provinciales no atendidas hasta el momento, que requirieran apoyo para iniciar o mejorar experiencias ya iniciadas (Cipolloni, op cit).

Las acciones estuvieron dirigidas a aportar a la formación y capacitación de los docentes que trabajan con población indígena, publicar materiales de EIB en elaboración en las distintas jurisdicciones, propiciar la transformación de normativas provinciales que garantizaran la institucionalización de la EIB, favorecer proyectos de comunidades aborígenes que articulasen acciones de educación con otras áreas (en particular salud y trabajo), construir redes que permitiesen sistematizar información y favorecer la resignificación de la imagen del aborígen instalada en la sociedad (ibid).

Apoyo a escuelas de Educación Especial.

Como se mencionaba en la primera parte de este trabajo, en los 90 se produce un cambio de enfoque en las definiciones y concepciones de la educación especial, con un fuerte énfasis en la integración. Dicho paradigma promueve la articulación de los sistemas común y especial, estableciendo sistemas de apoyo mutuos. Esto fue plasmado institucionalmente en el Acuerdo Marco para la educación especial (A-19, 1998) establecido por el Consejo Federal de Educación.

Asimismo, la Ley Federal de Educación, en sus artículos 28 inc. B y 29, ya planteaba la necesidad de garantizar en los servicios educativos la integración de alumnos con necesidades educativas especiales.

En el marco del PSE, el programa específico destinado a educación especial realiza una intervención claramente orientada a la mejora en las condiciones materiales. El programa dejó en manos de las escuelas, a través de la formulación de proyectos institucionales (ver acción 4), el cumplimiento de los objetivos de integración escolaridad común-especial. Las acciones concretas del Proyecto fueron las siguientes:

- Equipamiento informático a escuela de ciegos y disminuidos visuales.
- Atención a escuelas con prioridad en condiciones socioeconómica desfavorable.
- Financiamiento para la compra de equipamiento didáctico específico y libros para docentes
- Financiamiento a proyectos institucionales (por escuela) que tengan como eje la integración a la escolaridad común, prevención y atención temprana a la primera infancia y la formación laboral.

En 1996 el número de escuelas que tenían proyectos subsidiados ascendió a 584 (mitad de las escuelas especiales del país). En 1997 llegó a 742 proyectos. El principal componente del programa se vinculaba al mejoramiento de las condiciones materiales y capacitación docente.

2do Programa del PSE: Mejoramiento de la infraestructura escolar

Este programa, complementario de los otros dos tuvo como objetivos la reconstrucción de “escuelas rancho”⁸, la construcción de salas de jardín de infantes, la reparación de edificios y la construcción de aulas nuevas. Tuvo un gran impacto y también suponía una gestión descentralizada, con fuerte participación de la comunidad. La ampliación de la cantidad de aulas era necesaria para acondicionar a las escuelas primarias de modo que pudieran incorporar el tercer ciclo de EGB.

3er Programa del PSE: Plan nacional de becas estudiantiles.

Partiendo del diagnóstico de que los jóvenes en situación de vulnerabilidad social abandonaban la escolaridad por su temprana entrada al mercado de trabajo, a causa de las necesidades económicas de las familias, este plan consistía en becas y era específico para los alumnos de EGB3 y Polimodal. La beca era un aporte en dinero pagadero en cuotas y el requisito de otorgamiento era ser argentino/a de entre 13 y 19 años de edad. Para mantener la beca se debía demostrar la regularidad en la asistencia escolar y se renovaba bajo la condición de promover el año de estudio. También en este programa se priorizó la atención a las necesidades materiales, con un escaso componente pedagógico en cuanto sistema de apoyo y/o tutoría.

Análisis del período

El PSE fue una política focalizada y centralizada que desplegaba una relación directa entre el Estado Nacional y las unidades educativas. Se trató de una política de “discriminación positiva” destinada a las escuelas y alumnos más pobres del país. Conceptualmente, en la definición del PSE, el reconocimiento de la diversidad cultural y/o otras características idiosincráticas de las personas (reconocimiento), quedó subordinado a la idea de inclusión en términos de necesidad socioeconómica. Al respecto, el plan mencionaba que

se focaliza la atención hacia situaciones particulares de diversidad y a la vez hacia las poblaciones históricamente postergadas para revertir situaciones de desigualdad educativa (...) trabaja intensificando sus acciones en la población con mayor índice de NBI y en un conjunto de escuelas de todas las jurisdicciones, con la continuidad necesaria, para provocar en ellas fuertes impactos que les posibiliten superar sus históricas postergaciones (MCyE, 1999: 36).

El siguiente párrafo muestra esta subordinación, o al menos, que las distintas dimensiones de la diversidad aparecen algo confusas:

⁸ Denominación utilizada para nombrar a escuelas de construcciones muy precarias, con serias deficiencias en los servicios básicos y ubicadas generalmente en las áreas rurales.

El PSE se propone elaborar propuestas para los alumnos de escuelas rurales que extienden en dos años más su escolaridad básica o para los niños que viven en escuelas albergue, transformar las escuelas rancho de zonas rurales en espacios dignos de aprendizaje, proveer computadoras adaptadas a escuelas para ciegos, generar materiales específicos para que los adultos completen su escolaridad básica, da respuesta a una focalización que surge de la diversidad (MCyE: 37)

En síntesis, en el plan se pueden identificar diferentes criterios de inclusión educativa: junto con las necesidades socioeconómicas, encontramos el reconocimiento de la diversidad de situaciones sociales o culturales que requieren una oferta educativa no homogénea. A pesar del reconocimiento de ello, la amplia mayoría de las acciones tienen que ver prioritariamente con la compensación material, dejándose de lado la profundidad y la complejidad de todas las dimensiones de problema de la inclusión educativa. Como ejemplo de ello, destacamos las acciones dirigidas a la educación especial. Quizás el proyecto destinado a los pueblos originarios presenta una excepción en este sentido. Y allí es necesario remarcar que esta línea de acciones es la que presenta una importante continuidad y desarrollo de las acciones en el período posterior.

Asimismo, el rol del Estado parece ser de compensador de las desigualdades materiales (principalmente) y proveedor de recursos, antes que promotor de la inclusión educativa en sentido amplio.

Por último, es necesario destacar que el PSE produjo un importante impacto en términos de mejora de las condiciones materiales de enseñanza aprendizaje en las escuelas más necesitadas. Así:

- Más de 16.000 escuelas fueron atendidas por el plan alcanzando en algunos períodos a 21.542 instituciones sobre un total existente en el país de 42.000.
- Se distribuyeron 12.000.000 de textos
- Se erradicaron 1961 escuelas ranchos Hasta 1998 se habían construido 2847 salas de nivel inicial y 2139 aulas (Duschatzsky y Redondo, op. cit).

Segundo Período: 2003-2007

En este segundo período, que llega hasta la actualidad, las acciones focalizadas continúan, pero no forman parte de un único “mega” plan, como sí lo fue el PSE. La modalidad de intervención consiste en una especificación mayor a través de programas individuales destinados a población con requerimientos educativos específicos. Cada programa atiende los aspectos pedagógicos y materiales de la población “foco” de manera integrada. Actualmente, se encuentran en vigencia los siguientes programas:

- Programa Nacional de Inclusión Educativa (PNIE)
- Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE)
- Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe

Otras acciones son de carácter estructural. Se han sancionado dos leyes de fundamental importancia, la Ley de Educación Nacional y la Ley de Financiamiento Educativo. A su vez, la educación especial y la educación en contextos de privación de libertad forman parte de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, al igual que otros niveles (secundario, primario, inicial, etc). Dicha dirección tiene como función desarrollar lineamientos curriculares, proveer apoyo a los equipos técnicos provinciales y llevar adelante diferentes tareas de capacitación a nivel nacional. Esto implica que tanto la educación especial como la educación en contextos de privación de la libertad están integradas a la política curricular nacional y por lo tanto, no se interviene en estas modalidades a partir de programas específicos ad hoc.

A continuación, describiremos brevemente en qué consiste cada programa para mostrar la intervención que desarrollan en las poblaciones que hemos seleccionado y las transformaciones que ha implicado la sanción de la nueva Ley. Asimismo, se hará referencia a los lineamientos establecidos para la educación especial.

Programa Nacional de Inclusión Educativa (PNIE)

Este programa se divide en subprogramas que especifican la población objetivo, principalmente por criterio etáreo y de situaciones particulares. Así, se divide en:

- Programa “Volver a la Escuela” destinado a los alumnos de 6 a 14 años que han quedado fuera del sistema en el año anterior
- Programa “Todos a estudiar” todos los niños y jóvenes de 11 a 18 años para que logren finalizar su escolaridad y que hayan quedado fuera de los circuitos educativos que ofrece el sistema, para el 3er ciclo de E.G.B. y el nivel Polimodal.
- Programa Nacional de Inclusión educativa “judicializados” destinado a niños y jóvenes en situación de proceso judicial (en muchos casos en situación de encierro)
- Programa Nacional de Inclusión educativa “rural” destinado a niños y jóvenes de escuelas rurales

A diferencia del Programa Nacional de Becas del período anterior, estos programas incluyen el diseño e implementación de un proyecto pedagógico de inclusión, que recibe un financiamiento específico. El proyecto de inclusión es llevado a cabo por un grupo de escuelas beneficiarias de las becas y organizaciones de la sociedad civil de la comunidad. En conjunto, estas deben diseñar un “espacio puente” destinado a los niños o jóvenes, y tiene como objetivo acompañarlos en la reinserción en el sistema educativo y apoyarlos luego en la escolaridad. Este espacio es desarrollado por “facilitadores pedagógicos”, que actúan como tutores. Como mencionábamos, lo novedoso de este programa es que el diseño de estos espacios puente participan, además de las escuelas, organizaciones comunitarias, de modo tal que la gestión de las becas y el acompañamiento no se realiza por escuela, sino desde un grupo de escuelas y la comunidad. El financiamiento incluye también los honorarios de los facilitadores pedagógicos.

Se trata de una experiencia novedosa y con otras potencialidades, dado que el problema de los niños y jóvenes que quedaron fuera del sistema educativo se aborda con un nivel de mayor complejidad. Es decir, se atienden los aspectos pedagógicos, sociales, de salud y afectivos del mismo. De allí que la beca es un componente más de otras acciones que persiguen la inclusión en la escolaridad.

Hasta la fecha, el programa “Todos a estudiar” ha financiado 180.721 becas, 11.644 facilitadores pedagógicos y 5739 propuestas (espacios puente).

Si se contabilizan otros tipos de becas, incluyendo becas de retención, becas a estudiantes de educación técnica y las específicas orientadas a alumnos de pueblos originarios, el total de becas destinadas a escuela media en el año 2007 fue 630.272.⁹

Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE)

Se trata de un programa dirigido a las escuelas EGB (primarias) urbanas y suburbanas que atienden a alumnos socialmente vulnerables. El foco de la intervención es el proceso de enseñanza aprendizaje. Para ello desarrolla tres líneas de acción:

- Apoyo a las Iniciativas Pedagógicas

El Programa apoya a las escuelas en el diseño e implementación de iniciativas pedagógicas:

Se entiende por IP aquellas prácticas, acciones, proyectos que las escuelas definen y desarrollan colectivamente a partir de una problemática, un interés, o una necesidad en vinculadas directamente con procesos de enseñanza y aprendizaje (MECyT, 2007).

Dichas iniciativas son apoyadas en su formulación y desarrollo por equipos de capacitadores en las jurisdicciones, que trabajan coordinadamente con el equipo nacional. Se complementan con el aporte de recursos materiales para su desarrollo

- Espacios de Desarrollo Profesional

Se trata de encuentros de formación e intercambio. El Programa organiza, implementa y promueve espacios de desarrollo profesional docente, con y para equipos técnicos ministeriales, equipos PIIE jurisdiccionales, supervisores y docentes de las escuelas. Seminarios, jornadas y encuentros de intercambio se desarrollan a escala nacional, regional, interprovincial y local (MECyT, 2007)

- Recursos materiales

Se provee a las escuelas de recursos materiales que incluyen infraestructura edilicia, equipamiento de biblioteca, recursos informáticos, útiles escolares y materiales didácticos. Asimismo se incluye un subprograma denominado FOPIIE que trabaja en el área de gestión y en la incorporación y utilización de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje, subvencionando, entre otras cosas, proyectos que trabajen en la conectividad entre escuelas.

⁹ Datos internos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Agradecemos a Gladys Kotchen por facilitarnos dichos datos.

Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB)

A partir del 2004, y con el propósito de darle visibilidad en la agenda política al problema de la diversidad cultural en relación con los pueblos originarios, se crea el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que reconoce continuidad en muchas acciones de los Programas anteriores, iniciados en Plan Social Educativo (Cipolloni, 2004) y continuadas en el proyecto “Mejoramiento de la Calidad Educativa de las Poblaciones Aborígenes” (2000-2004), antes mencionados. La EIB es concebida por el Estado

como estrategia de igualdad educativa porque estriba en el postulado de la plena participación de las lenguas y de las culturas indígenas en el proceso de enseñanza y reconoce la diversidad sociocultural como atributo positivo de una sociedad, promoviendo el desarrollo de tradiciones culturales ricas y variadas (Cippolloni, 2004)

En este sentido, la EIB supone el reconocimiento y el derecho de educar en significados culturales y lenguas originarias. Los objetivos generales del programa son:

- Diseñar políticas educativas tendientes a construir un abordaje alternativo de la diversidad sociocultural y sociolingüística en el sistema educativo argentino.
- Promover conjuntamente con los Pueblos Indígenas de nuestro país, estrategias pedagógicas que atiendan sus necesidades educativas específicas a fin de revertir sus histórica exclusión del sistema educativo.

Las principales acciones que se están llevando a cabo actualmente son:

- Formación y Capacitación Docente: a través de la apertura de espacios de consulta intra e interjurisdiccionales entre los diferentes actores de educación formal y no formal interesados en la EIB, el avance en la definición de la implementación de los acuerdos alcanzados en la Resolución 107/99 del CFCyE, la incorporación del enfoque de la EIB en la Formación Docente inicial y en servicio y la profesionalización de los auxiliares docentes indígenas.
- Producción de Material Didáctico.
- Apoyo al desarrollo de Proyectos Pedagógicos Institucionales
- Sistematización de Información sobre la situación educativa de los pueblos indígenas
- Promoción de la investigación educativa sobre el tema
- Becas para alumnos indígenas de EGB3, Polimodal y Universidad

A partir de estas acciones, y de la inclusión de la EIB en la Nueva Ley de Educación, se abre el camino para una mayor institucionalización de la misma, que se visualiza como un paso necesario para el avance en la inclusión de los pueblos originarios y su cultura.

Ley de Educación Nacional

La sanción de esta Ley ha implicado importantes cambios en lo que refiere a la inclusión educativa. En primer lugar, la ley establece la obligatoriedad de la educación secundaria y enuncia la obligación, por parte del Estado, de universalizar la oferta de salas de 4 años.

En segundo lugar, y esto tiene un fuerte impacto en lo que atañe a la inclusión, establece que el sistema educativo nacional tiene diferentes modalidades. Estas son:

- Educación Artística
- Educación Técnico Profesional
- Educación Especial
- Educación Permanente de Jóvenes y Adultos
- Educación Rural
- Educación Intercultural Bilingüe
- Educación en Contextos de Privación de Libertad
- Educación Domiciliaria y Hospitalaria

Esto implica que el Estado debe no ya promover, sino garantizar el acceso, la permanencia y la oferta a estas modalidades. Así, la inclusión en la diversidad pasa a ser un derecho de los ciudadanos y una obligación del Estado. Como puede observarse, la idea misma de educación se amplía reconociendo las particularidades de diferentes grupos sociales y necesidades educativas, abriendo el camino y comprometiendo al estado (incluso judicialmente) en la institucionalización de las modalidades explicitadas.

Educación especial

En la actualidad, la educación especial es parte del área de Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Las líneas de acción “se enmarcan en el propósito de construir en forma articulada con las jurisdicciones, propuestas de desarrollo de la Educación Especial que amplíen y mejoren la oferta educativa para los alumnos con necesidades educativas especiales” (MECyT, 2007). Siempre tomando como horizonte la idea de integración, estas propuestas se proponen avanzar sobre:

- La estimulación temprana en otros espacios que vayan más allá de la escuela especial, y que hagan foco en la comunidad más amplia, con articulación de ONGs, Centros de Salud y otras instituciones.
- La mejora de la calidad educativa del alumno con NEE, cualquiera sea la escuela (común o especial) a la que asista.
- La formación laboral para los adultos
- La asistencia técnica a provincias en la formulación de políticas
- La capacitación docente a través de organización de encuentros, seminarios y jornadas de capacitación.
- La implementación de proyectos de integración de TICS en la educación especial

Como explicitáramos más arriba, la educación especial no es foco de un programa compensatorio, sino que forma parte de una de las áreas de educación común. Sin embargo, como podía observarse anteriormente en el diagnóstico, se debe avanzar mucho en el paradigma de la integración y en la ampliación de la oferta. Otro de los desafíos pendientes,

de responsabilidad del Estado Nacional, es lograr una mayor homogeneidad entre las jurisdicciones en los lineamientos y en la oferta de educación especial (Albergucci, op cit)

Análisis del período

A partir de la nueva Ley de Educación Nacional se amplía el concepto de inclusión a partir del reconocimiento de modalidades de la educación común. El estado se constituye como responsable y garante de la inclusión. Las políticas focalizadas continúan, en particular las dirigidas a la población socialmente vulnerable. No obstante, pueden hacerse varias observaciones que distinguen a las políticas focalizadas del período actual respecto del anterior. En primer lugar, la intervención no se dirige únicamente a la escuela; se incluye a la comunidad (ejemplo: PNIE). En segundo lugar, puede observarse una mayor preponderancia del componente pedagógico, además de los aspectos materiales. En tercer lugar, en el diseño de las políticas puede visualizarse una complejización en la conceptualización y el abordaje de los problemas (ej: Educación especial, EIB). Puede verse esto último claramente en el cambio del abordaje de la política dirigida a la inclusión de los niños y jóvenes socialmente más vulnerables.

El rol del Estado Nacional adquiere una mayor preponderancia. La Ley de Financiamiento Educativo aumenta la participación del Estado a partir del aumento del gasto y en las metas de cumplimiento de recursos económicos para el financiamiento del sistema, estableciendo la fuente de los recursos y las prioridades de inversión.

Desafíos a futuro

De lo visto anteriormente se puede concluir cuáles son los mayores desafíos a futuro del sistema educativo argentino. Ellos son:

- Lograr una mayor equidad en la distribución del bien educativo
- Seguir aumentando la incorporación de jóvenes al nivel secundario
- Bajar índices de repitencia y abandono; especialmente en este nivel.
- Mejorar la calidad de los aprendizajes en todos los niveles
- Seguir avanzando en la mayor institucionalización de la EIB y en los recursos a ella destinados
- Mayor equilibrio y homogeneidad en la oferta de educación especial entre las jurisdicciones
- Mayor oferta nivel secundario e inicial en niños y jóvenes con necesidades educativas especiales
- Aumento de la oferta para jóvenes y adultos en contextos de privación de la libertad.

BIBLIOGRAFÍA

-Albergucci, M (2006) *Educación especial una mirada desde lo conceptual y la información estadística disponible: ¿de la mano o en sendas diferentes?* Documento de la Unidad de Información, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en la World Wide Web

http://www.me.gov.ar/curriform/publica/educ_esp_informe.pdf

-Cerrutti, M. y Bistock, G (2005) *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires, UNICEF.

-Cippolloni, O (2004) *Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en la World Wide Web <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/acercade/pneib.ppt>

-Duschatzky, S. y Corea, C (2002). *Chicos en Banda*. Buenos Aires, Paidós.

-Dussel, I; Brito, A y Nuñez, P (2007) *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana

-*Educación Intercultural Bilingüe. Sistematización de experiencias*. (2004) Publicación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

-Feijoo, M. (2003) *Nuevo País, Nueva Pobreza*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

-Gasparini, L.; Marchioni, M y Sosa Escudero, W. (2000) “La distribución del ingreso en la Argentina y en la provincia de Buenos Aires” en *Cuadernos de Economía* N°49, Ministerio de Economía de la provincia de Buenos Aires.

-*Informe del Plan Social Educativo*. Publicación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1999

-Kessler, G. (2003). *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO

-Kessler, G. (2004). *Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia*. Documento de Trabajo No 13. Victoria, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.

-Llach, J (2006) *El desafío de la equidad educativa*. Buenos Aires: Granica

-Minujin, A. y Kessler, G (1995). *La Nueva Pobreza en la Argentina*. Buenos Aires: Planeta

-Pereyra, A; Baituk, V; Iñigo, L e Itzcovich, G (2004) *La Educación media: una aproximación cuantitativa*. Informe de la Unidad de Información y Comunicación de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

-Tenti, E (2000) *Culturas Juveniles y cultura escolar*. Documento presentado al seminario “Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio. Organizado por el Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio. Brasília, del 7 al 9 de junio del 2000.

-Tiramonti, G. (2004) “Una nueva cartografía de sentidos para la escuela” en Tiramonti G. (comp) (2004) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.

FUENTES ESTADÍSTICAS CONSULTADAS

-Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina

Resultados:

- Encuesta Nacional Complementaria de Personas con Discapacidad
- Encuesta Nacional Complementaria de Pueblos Indígenas
- Encuesta permanente de Hogares: últimas cifras
- Encuesta Permanente de Hogares: Serie histórica

Disponibles en la World Wide Web: www.indec.gov.ar

-Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

Fuentes:

- Últimas cifras
- Anuario estadístico educativo 2005. Disponible en la World Wide Web: www.me.gov.ar/diniece