

Investigación sobre el derecho a la educación

Convocatorias del
Observatorio del Derecho
a la Educación

Parte I

AUTORIDADES

Presidente

Dr. Alberto Fernández

Vicepresidenta

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

Ing. Agustín Oscar Rossi

Ministro de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Unidad Gabinete de Asesores

Prof. Daniel José Pico

Secretario de Evaluación e Información Educativa

Dr. Germán Lodola

Subsecretaria de Planeamiento, Prospectiva e Innovación

Mg. Gladys Kochen

Ministerio de Educación de la Nación Argentina

Investigación sobre el derecho a la educación : convocatorias del observatorio del derecho a la educación / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-00-1801-2

1. Derecho a la Educación. I. Título.

CDD 370.72



Se permite la reproducción total y/o parcial con mención de la fuente.

Esta licencia abarca a toda la obra excepto en los casos que se indique otro tipo de licencia.

Material de distribución gratuita, prohibida su venta.

2023, Ministerio de Educación de la Nación

Pizzurno 935, CABA

República Argentina

Investigación sobre el derecho a la educación

Convocatorias del
Observatorio del Derecho
a la Educación

Parte I

1

Informe Final para el Observatorio del Derecho a la Educación

Ministerio de Educación de la Nación

Políticas, proyectos y experiencias de Educación Intercultural Bilingüe.

La situación y las trayectorias de los y las estudiantes indígenas de la región noreste de Argentina

Autoras: Hecht, Ana Carolina; García Palacios, Mariana y Enriz, Noelia

Sobre informes preliminares de Aliata, María Soledad y De Grande, Pablo

RESUMEN:

El presente informe se redacta con el fin de aportar al Observatorio del Derecho a la Educación del Ministerio de Educación de la Nación sobre la situación socioeducativa de las poblaciones indígenas de la región NEA. Para ello, consideramos los materiales estadísticos a los que tuvimos acceso, así como también documentación institucional y recursos de investigación cualitativa que sistematizamos a la luz de nuestras propias investigaciones etnográficas en la región. La trama construida entre los datos cuantitativos y cualitativos permite mostrar la complejidad y diversidad de la región y las condiciones particulares de desigualdad de las poblaciones indígenas en el acceso al sistema educativo.

Palabras clave: Educación Intercultural Bilingüe, Noreste de Argentina, Estadísticas, Sistematización bibliográfica

ÍNDICE

Índice de figuras	3
Introducción.....	4
Características poblacionales generales de la región NEA	16
Escolarización, lenguas indígenas y EIB en el NEA.....	23
Conclusiones.....	38
Referencias bibliográficas	42
Informes y recursos estadísticos	45
Documentos y páginas web consultadas	46

Índice de figuras

1. Mapa de la región NEA.....	8
2. Cuadro comparativo de legislación educativa en el NEA.....	11
3. Cuadro con Cantidad de hogares, población y densidad de población en las provincias del noreste argentino (NEA, 2010).....	16
4. Cuadro con Cantidad de niños/as y adolescentes por grupo de edad en las provincias del noreste argentino (NEA, 2010).....	17
5. Cuadro con Situación socio-habitacional de los hogares en las provincias del noreste argentino (NEA, 2010)	18
6. Cuadro con Situación socio-habitacional en áreas próximas (radio de pertenencia) a establecimientos de EIB del noreste argentino (NEA, 2010).....	19
7. Gráfico con Comparación de Necesidades Básicas Insatisfechas en la región NEA en general y en las zonas cercanas a establecimientos de EIB	20
8. Gráfico con Comparación de hogares en condición de hacinamiento de la región NEA en general y en las zonas cercanas a establecimientos de EIB	21
9. Cuadro con nivel educativo de la población adulta en las provincias del noreste argentino (NEA, 2010)	23
10. Cuadro con Asistencia a establecimiento escolar de población de 13 a 17 años sin secundario completo en las provincias del noreste argentino (NEA, 2010)	25
11. Gráfico con Porcentaje de población indígena analfabeta por provincia mayor de 10 años... ..	26
12. Gráfico con Condición de asistencia escolar en población indígena y no indígena de 4 a 17 años, según jurisdicción	27
13. Cuadro comparativo sobre Habla de lenguas indígenas y comunidades indígenas registradas en INAI en las provincias del noreste argentino (NEA).	28
14. Gráfico sobre Hogares con habla de lenguas indígenas en el NEA.....	28
15. Cuadro con Establecimientos con educación intercultural bilingüe en las provincias del noreste argentino (NEA).....	29
16. Cuadro con Matrícula de alumnos/as en establecimientos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en las provincias del noreste argentino (NEA)	29
17. Gráfico con Matrícula de alumnos/as en establecimientos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en las provincias del noreste argentino (NEA).	30

Introducción

Al igual que otros países del contexto latinoamericano, Argentina se caracteriza por una enorme diversidad socioétnica. En la actualidad se define como un país pluriétnico y multilingüe, compuesto por población criolla, población migrante y más de una treintena de pueblos indígenas. Lingüísticamente, además del español y las lenguas de migración, se hablan al menos unas dieciséis lenguas indígenas con diferentes grados de vitalidad y bilingüismo. Para los pueblos indígenas acceder a la escolarización es un gran desafío y una meta no siempre cumplimentada por los Estados. Tal y como sostiene López (2006), la educación para los indígenas en América Latina ha estado siempre en entredicho: desde la creación de los Estados-Nación cuando la escolarización masiva pretendía lograr la unificación lingüística y cultural hasta los debates más actuales en torno a la definición de políticas públicas en educación de carácter pluralista y en clave étnica.

Las políticas educativas que el Estado argentino destinó a los pueblos indígenas se han diferenciado según el momento histórico específico, pasando del predominio de las políticas homogeneizadoras (siglos XIX y XX) a las focalizadas (fines del siglo XX en adelante). En esos primeros modelos, la porción de la población indígena que se sumó a la escolaridad, lo hizo sin que esto supusiera una puesta en cuestión del currículum hegemónico; más aún, su incorporación supuso su “integración” a un modelo europeizante, monolingüe y urbano propuesto por él. Es decir que en ese momento las propuestas educativas se caracterizaban por ser homogeneizadoras y castellanizantes, e invisibilizaban las particularidades étnicas y lingüísticas de los diversos pueblos. La escolaridad se presentaba como funcional para la eliminación de las diferencias culturales y lingüísticas, con el fin de lograr la unidad para el “progreso” de la nación, con una concepción de ciudadano que excluía a los indígenas, considerados del lado de la “barbarie” (Gerzenstein *et al*, 1998; Bein, 2010).

Con el advenimiento de la democracia (1983), surgieron leyes específicas de reconocimiento de los derechos indígenas que dan cuenta de un cambio de paradigma a nivel local. Es decir, se pasó de un modelo integracionista a uno de reconocimiento de las particularidades etnolingüísticas. Más específicamente, la perspectiva intercultural en el campo de la educación en Argentina surgió como

respuesta a ese modelo escolar hegemónico del siglo XX, que, como mencionamos, se caracterizó por su tendencia homogeneizadora, impidiendo o interrumpiendo la continuidad de múltiples saberes locales y socavando la visibilidad y valorización de la diversidad sociocultural y lingüística. Por lo tanto, en este nuevo paradigma, el mandato escolar fomentó una visión de la diversidad sociocultural en la escolaridad en la que dejó de ser considerada como una problemática para pasar a ser vista como un recurso. Sin embargo, estos modelos escolares bilingües formaron parte de políticas focalizadas que haciendo un “uso” particular de la diversidad, muchas veces funcionaron como encubridores de las desigualdades socioeducativas (Neufeld y Thisted, 2004).

En suma, en cuanto a la legislación en Argentina, el surgimiento de las políticas de reconocimiento étnico en la escolarización se produce en democracia y da lugar a las políticas Educación Intercultural Bilingüe (de ahora en más, EIB). La EIB nace en el marco de un complejo entramado, ya que surge como política focalizada en el contexto neoliberal, pero bajo el impulso de las demandas de los movimientos y organizaciones indígenas (Hecht, 2020; García Palacios, Hecht y Enriz, 2015). Tiene como destinatarias a las “minorías étnicas”, quienes no solo se encuentran interpeladas por su diversidad lingüístico-cultural, sino que además subsisten en entornos de extrema desigualdad y pobreza. Estas políticas educativas ponen en tensión el reconocimiento de la igualdad de todos ante la ley y, al mismo tiempo, la necesidad de los derechos específicos para el sostenimiento de sus diferencias (Moya, 1998).

Respecto del marco normativo, es importante destacar que a partir de la reforma de la Constitución Nacional (1994), Argentina reconoce el derecho que las poblaciones indígenas tienen a la EIB. No obstante, hay mucha otra normativa a nivel nacional que también promueve este derecho, como por ejemplo la Ley Nacional N° 23302 sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes de 1985. A su vez, la Ley Nacional de Educación N° 26206 del año 2006, establece a la EIB como una modalidad educativa destinada a niños/as y jóvenes indígenas de nivel inicial, primario y secundario, a ser aplicada de acuerdo con cada jurisdicción provincial.¹ La Ley de Educación Nacional (N° 26.206/2006) define la EIB del

¹ La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es una de las ocho modalidades en las que se estructura el sistema educativo argentino, que incluye además a la Educación Técnico Profesional, Educación

siguiente modo: “La modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Artículo 75, inciso 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias” (Ley de Educación Nacional, Capítulo XI, Artículo 52).

La implementación de propuestas de EIB queda sujeta a las acciones concretas de las provincias. El tipo de propuestas que se promueven es bastante similar a lo largo del territorio, con programas de reconocimiento de instituciones escolares como parte de la modalidad y designación de personal específico para el desempeño de tareas educativas vinculadas a la lengua y la cultura. Las provincias que implementan la modalidad de EIB son aquellas que lo consideran necesario por el reconocimiento de la presencia de población indígena, lo cual se ha ido incrementando a lo largo del tiempo, y en muchos casos establecen una cuota de niños/as indígenas por escuela que se debe cumplir para obtener dicho reconocimiento (en algunas provincias es el 70 u 80% de la matrícula escolar).

En sus inicios, la modalidad de EIB fortaleció la escolarización en el nivel primario y en la actualidad la mayor cantidad de establecimientos educativos de EIB son de ese nivel (Enriz, García Palacios y Hecht, 2021). Esto se debe a que las demandas que motivaron repensar al sistema educativo formal para dar lugar a la EIB surgieron de los reclamos de las familias indígenas porque muchos/as niños/as al ingresar a la primaria eran monolingües en la lengua indígena y en la escuela tenían su primer contacto con el español, única lengua hablada en sistema escolar. Por esa razón, los/as padres/madres indígenas reclamaban la inclusión dentro de las escuelas de un/a maestro/a indígena que haga la traducción o mediación en la comunicación de los/as estudiantes indígenas con el resto del personal docente. De ese modo, se podría asegurar la permanencia de los/as niños/as indígenas en la escuela y revertir el denominado “fracaso escolar”. Así, las acciones en el marco de

la EIB se concentraron en los primeros años de la escolaridad, por sobre una mirada más atenta a las trayectorias escolares. Una gran dificultad consiste en que, contrariamente a lo que se buscaba, la EIB parece quedar atrapada en modelos educativos de transición, donde no se logra superar la visión de la diversidad como un problema a “subsananar” o “equiparanar” con proyectos escolares especiales y centrados en los primeros años de escolaridad. Es decir, se considera que la “diversidad étnico-lingüística” se debe atender en el primer contacto con el modelo escolar hegemónico, para luego ceder justamente su lugar en pos de una educación “común” monolingüe.

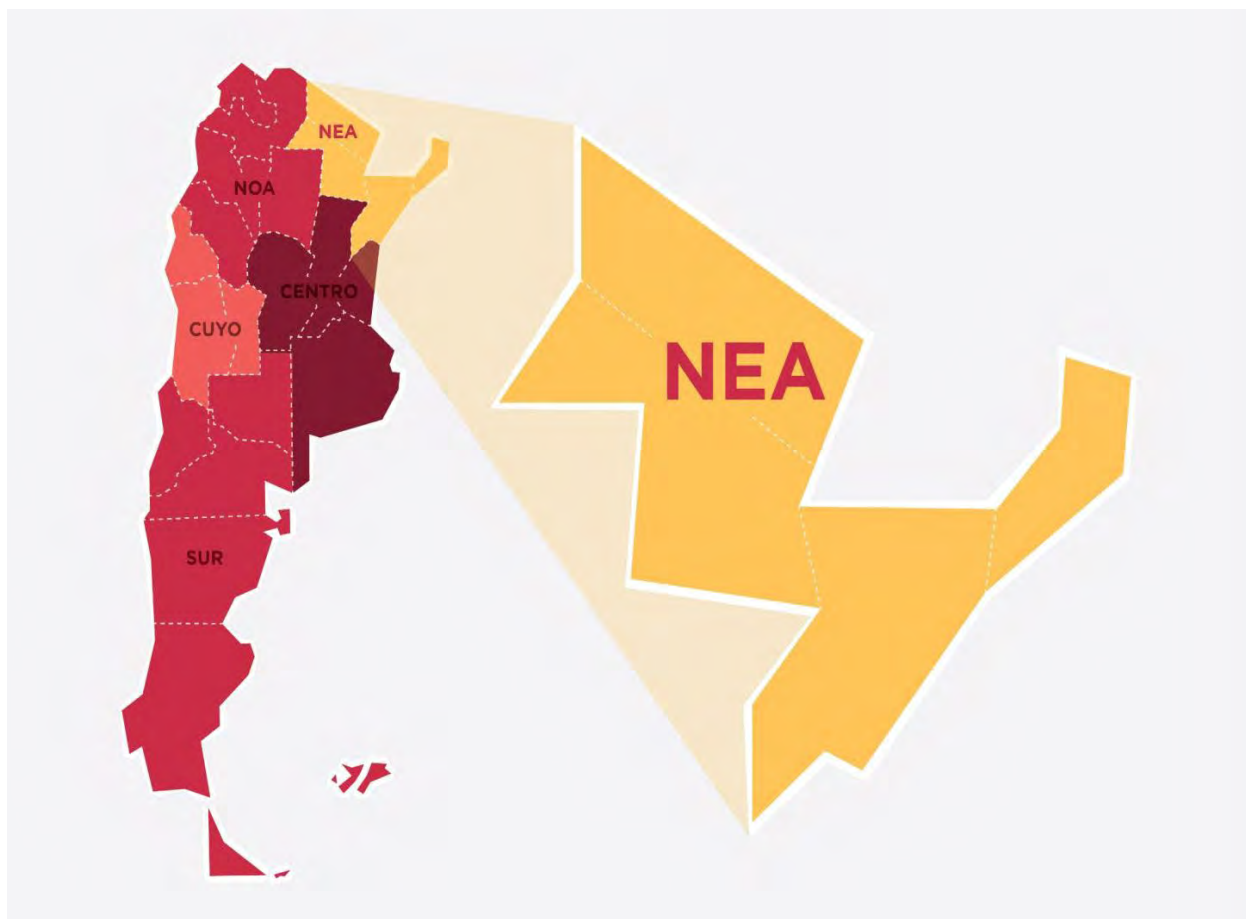
Este informe se propone analizar cuestiones referidas a la EIB en la región noreste del país (NEA), es decir aquella que abarca las provincias de Chaco, Formosa, Misiones y Corrientes (ver figura 1). En esta región, la EIB posee una gran presencia, con un establecimiento con EIB cada 12000 habitantes, según el SEIE (2021)². Sin embargo, existen diferencias entre las provincias que es necesario tener en cuenta. Por mencionar sólo un ejemplo, mientras que –según el relevamiento en escuelas primarias de las Pruebas Aprender de 2018–, la cantidad de padres/madres que hablan lenguas indígenas alcanza a una quinta parte del alumnado en Misiones y Chaco (18.7% y 15.2% respectivamente), en las provincias de Formosa y Corrientes alcanza casi a un tercio de los hogares (26.8% y 29% respectivamente), con mayor concentración en algunos departamentos. A lo largo de este informe, desarrollaremos estas y otras particularidades de la región y las provincias que la componen.

Respecto del marco legal de cada provincia –más allá de la legislación nacional–, también encontramos diferencias (ver figura 2). Lo mismo sucede con la composición poblacional. En la provincia de Chaco, reside numerosa población indígena (toba/qom, mocoví/moqoit y wichí) hablantes de lenguas propias. Por otro lado, una parte de la población criolla es hablante de otras lenguas de origen indígena como el guaraní, quichua, a los que se suman hablantes de al menos veinte lenguas minorizadas provenientes de Europa, Medio y Extremo Oriente (Censabella, 2001-2002, en Medina y Hecht, 2021). Luego de la sanción de la Ley

² Elaboración propia en base al Padrón Oficial de Establecimientos Educativos (SEIE, 2021) e INDEC (2015) "Estimaciones de población por sexo, departamento y año calendario 2010 - 2025", N° 38, Serie análisis demográfico.

Provincial N° 3258 “De las Comunidades Indígenas” en 1987, comenzaron las experiencias sistemáticas de EIB.

Figura 1. Mapa de la región NEA



Fuente: Ministerio de Cultura de la Nación (https://www.cultura.gob.ar/nea_4297/)

Se considera esta provincia como una de las más progresistas en cuanto al reconocimiento de los derechos indígenas en lo escolar, ya que se destaca una legislación muy significativa como la que oficializa a las lenguas indígenas en la provincia (Ley Provincial 1848–W, ex Ley N° 6604 de 2010) y, más recientemente, la que postula la creación de las escuelas públicas de gestión social indígena (Ley Provincial 7446 de 2014). Además del fuerte protagonismo indígena en la consolidación de la EIB en la provincia, otra característica importante fue el rol que

tuvieron las organizaciones religiosas católicas y evangélicas en cuanto a experiencias de alfabetización. Previamente a la Ley de 1987, estas congregaciones religiosas venían trabajando en torno a la educación bilingüe, por ejemplo, con la creación de un sistema de escritura para las lenguas indígenas, la redacción y circulación de cuadernillos, el desarrollo de cursos de formación de líderes, etc. (Aliata, 2020; Enriz, García Palacios y Hecht, 2017 y 2021; García Palacios, 2019).

Formosa se reconoce como una provincia multiétnica, pluricultural y diversa habitada principalmente por tres pueblos indígenas: qom, wichí y pilagá. Asimismo existen numerosas familias paraguayas que se establecieron mayormente en la zona noreste de la provincia. Actualmente, según el Instituto de Comunidades Aborígenes de Formosa (ICA), la población indígena es de aproximadamente 38039 habitantes (7.2% del total de la población) (Fernández Bendeزú, 2020). Desde mediados de 1980, como Chaco, en la provincia de Formosa comienza un período de reconocimiento también pionero por parte del Estado de la importancia de una educación que considere las diferencias socio-lingüísticas y culturales de los pueblos indígenas, como resultado de una mayor presencia y visibilización de las organizaciones y comunidades indígenas. La primera normativa sobre educación para pueblos indígenas de la provincia fue la “Ley Integral Aborígen” N° 426 de 1984, que se define como una de las primeras leyes en atender la cuestión indígena. En la misma se establece una educación bilingüe, planes específicos que incluyan la cosmovisión e historia indígena, campañas de alfabetización, un sistema de auxiliares docentes aborígenes para el nivel primario, becas y planes para la formación de docentes indígenas, entre otros aspectos (Barboza, 2021). Otras normativas importantes fueron la Resolución N° 848 del año 1986 que dio lugar a la Modalidad Aborígen en Escuelas Provinciales de Nivel Primario y la Ley Provincial N° 718/86 que habilitó la creación de Centros Educativos de Nivel Medio (CENM) para comunidades indígenas, donde se formaban los/as Maestros/as Especiales de la Modalidad Aborígen (MEMA) (Fernández Bendeزú, 2020).

En la provincia de Misiones, la población indígena que habita es en su mayoría mbyá guaraní y se encuentra en el área rural y en algunos contextos periurbanos. La ley marco de los derechos indígenas provinciales es la N° 2727 (1989) que da lugar a la creación de la Dirección Provincial de Asuntos Guaraníes. Esta provincia, al poseer fronteras internacionales (con Paraguay, de habla guaraní

y con Brasil, de habla portuguesa), desarrolló desde el año 2000 el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe de Frontera. Si bien desde 1980 se instalaron escuelas para atender concretamente a población indígena, éstas no se encontraban bajo ningún marco regulador de sus prácticas o contenidos por parte del Estado y dependían de las posibilidades de generación de recursos y puentes de quienes tomaban esos cargos docentes (Enriz, 2019). Luego de la primeradécada del año 2000, se expandieron las iniciativas de educación bilingüe para las poblaciones indígenas locales, impulsadas por regulaciones estatales mediante la incorporación de auxiliares bilingües (español y mbyá-guaraní) en las instituciones con alta matrícula indígena. Por lo tanto, el nivel de avance y sistematización de la EIB en Misiones es más limitado en comparación con las otras provincias de esta región (Enriz, García Palacios y Hecht, 2021).

Las investigaciones sociolingüísticas en la provincia de Corrientes muestran que existe una gran cantidad de hablantes del guaraní. Al respecto, una característica relevante es que estos/as hablantes en su mayoría no se identifican como indígenas. De hecho, la estadística muestra una baja tasa de población que se considera indígena en la provincia (el 0,5% de la población, según el CENSO 2010). En 2004, se promulga la Ley Provincial 5598/04 que declara al guaraní como “idioma oficial alternativo” en la provincia. Sin embargo, son escasas las políticas educativas y lingüísticas de alcance provincial que consideren el bilingüismo guaraní-castellano de su población (Alegre y Gandulfo, 2020). Dado que la EIB se enmarca en contextos de educación para indígenas, esta situación deja afuera un gran porcentaje de la población de la provincia hablante de guaraní (Gandulfo, 2010). Recién en el año 2022, se conforma el primer profesorado de guaraní oficial en la provincia y se inicia una nueva etapa en torno al sistema de educación público de Corrientes (Gandulfo, 2022).

La siguiente figura ofrece un cuadro comparativo de la legislación educativa que fuimos mencionando en los párrafos anteriores.

Figura 2. Cuadro comparativo de legislación educativa en el NEA

Esquema legislativo comparado Chaco, Misiones, Formosa y Corrientes (1980-2023)				
	Chaco	Misiones	Formosa	Corrientes
1984			Ley N° 426 "Ley provincial Integral del Aborigen": establece una educación bilingüe, alfabetización, sistema de auxiliares docentes aborígenes, etc.	
1985 - Ley Nacional N° 23.302 Ley sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes				
1986			Resolución N° 848: Modalidad Aborigen en Escuelas Provinciales de Nivel Primario Ley Provincial N° 718: habilita la creación de Centros Educativos de Nivel Medio (CENM) para la formación de Maestros Especiales de la Modalidad Aborigen (MEMA)	
1987	Ley N° 3258 "De las Comunidades Indígenas"	Ley Provincial de Misiones N° 2435 (Rectificada y ampliada por la Ley N° 2727 de 1989).		
	Resolución N° 1009 del Consejo General de Educación: primer curso de capacitación de ADA (base del futuro CIFMA)			
1991			Reforma de la Constitución Provincial, Artículo 92: reafirma el rol del Estado con respecto a las políticas educativas de EIB Artículo 79. La Provincia reconoce al aborigen su identidad étnica y cultural	

1992 - Ley 24071: Aprobó el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes				
1993 - Ley Federal de Educación N° 24195 (derogada en 2006)				
1993	Resolución N° 83 del Consejo General de Educación: aprobar el Programa de Educación Bilingüe Intercultural para implementar una Modalidad Bilingüe Intercultural y crear el CIFMA		Ley N° 931 del Estatuto Docente Provincial (Título III, Cap. XLIX, art. 153) y el Decreto Reglamentario N° 1324: permite incorporación formal al sistema educativo la figura de un Auxiliar Docente Indígena para desempeñarse en aula	
1994				Ley N° 4866 de educación de la provincia de Corrientes: garantiza instrumentalización de la Ley Federal de Educación Nro. 24.195
1994 - Reforma de la Constitución Nacional. Inclusión del Artículo N° 75, inciso N° 17. Fecha de sanción 14-12-1994 Declaración Universal de Derechos Lingüísticos				
1997	Decreto N° 275 del Poder Ejecutivo: establecer funciones de los ADA			
1999 - Resolución N° 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE): reconoce a la Argentina como un país multicultural, pluriétnico y multilingüe y aprueba las pautas orientadoras para la EIB como estrategia de equidad educativa				
2003		Ley de Educación N° 4026	Reforma Constitucional: ratifica reforma de la Constitución Provincial de 1991. La Provincia asume su identidad multiétnica y pluricultural	
2004 - Resolución N° 549/04 del Ministerio de Educación Nacional que crea el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe				
2004		Programa de Educación Intercultural		Ley Provincial 5598: declara al guaraní como "idioma oficial alternativo" en Corrientes
2005			Ley de Educación Provincial N° 1470 capítulo VII, artículos 46, 47 y 48 le otorga reconocimiento y vigencia a la MEIB en el sistema educativo jurisdiccional. Se modifica en 2014.	

2006 - Ley de Educación Nacional N° 26206, reconoce a la EIB (Art. 17) y creación del CEAPI

2006		Reconocimiento a las escuelas con matrícula indígena Capacitación Agentes Bilingües Interculturales, designación		
2007	Ley N° 5905 “Programa de Educación Plurilingüe”	Capacitación Agentes Bilingües Interculturales	Resolución N° 1405 del MCYE: modifica el término Modalidad Aborigen por “Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe” e integrar a la MEIB las unidades educativas de nivel inicial, primario y secundario	
2009		Capacitación Agentes Bilingües Interculturales		
2010 - Resolución N° 1119 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) reconoce al Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) como entidad representativa de los pueblos indígenas con función consultiva y de asesoramiento ante el Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Federal de Educación. Resolución N° 119 del Consejo Federal de Educación (CFE) aprueba el documento de lineamientos generales para la implementación de la MEIB				
2010	Ley N° 6604 que declara lenguas oficiales al qom, moqoit y wichí, además del español (actualmente N° 1.848-W)			
	Ley de Educación N° 6691			
	Decreto N° 380 que crea la “Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo”			
2011		Ley VI – N° 141 (Antes Ley 4518) Creación del Instituto de Políticas Lingüísticas.		
2012			Resolución N° 2161: Documento Marco de la Modalidad de EIB Resolución N° 314 de Líneas de Política Educativa Provincial para el Enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena Resolución N° 3521 acerca de la Designación de MEMA	Ley N° 6.176: instituye el 28 de septiembre como “Día Provincial de la Lengua Guaraní”, y establece que se arbitren los medios para divulgar, incentivar y difundir en toda la provincia “diferentes expresiones referidas a la Lengua Guaraní”

2013				Decreto provincial N°30, la nueva Estructura Orgánica del Ministerio de Educación, creando la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe
2014	Ley N° 7446: de "Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena".		Ley General de Educación N° 1613	
2016	Ley N° 7809 de Titularización de Docentes Indígenas			
2017		Resolución N° 7305 de Titularización de Auxiliares Docentes Indígenas, Consejo General de Educación		
2018				Ley N° 6475 de Educación Provincial: Capítulo 11, Artículos N°83, 84 y 85, establece a la modalidad de EIB dentro del sistema educativo en los tres niveles obligatorios
2022				Decreto Provincial N°977: la Dirección de EIB, pasa a depender de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa bajo el nombre de Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe.
2023	Ley Provincial N°3870 que incorpora la Modalidad EBI al Estatuto del Docente			

Fuente: Elaboración propia en base a Hecht y Enriz (2021) e Informe de Aliata(2023)

La centralidad de la región NEA del país en la EIB, junto a la heterogeneidad que ella presenta en su interior, dan cuenta de la importancia de visibilizar las diferentes realidades y configuraciones que esta modalidad educativa allí asume, tal como nos proponemos en este informe. Para ello, se tuvo en cuenta la información estadística producida por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación (SEIE), con bases de datos de INDEC y del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI). De la SEIE, se utilizó el Padrón de Establecimientos Educativos, conjuntamente con el Mapa Educativo, para localizar los establecimientos y sus características generales, además de los resultados de las pruebas Aprender 2018 (para estimar la presencia de lenguas indígenas a nivel departamental). Del INDEC se utilizó el Censo Nacional de Hogares, Población y Viviendas del año 2010 y del INAI el Padrón de Comunidades Indígenas (2021). Metodológicamente, se realizó un análisis de dicha información desde los aspectos subrayados por estudios cualitativos de la EIB en la región.

Este informe técnico consta de tres apartados y conclusiones. El primero de los apartados concluye aquí y se ha dedicado a sintetizar el proceso histórico de desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe como política educativa en diferentes momentos de la historia de nuestro país. A continuación, el siguiente apartado se centrará en una caracterización y análisis comparado de las poblaciones del NEA a partir de datos cuantitativos de las bases previstas. En la sección continua se profundizarán aspectos vinculados a la EIB específicamente en la región NEA considerando tanto los datos cuantitativos de las bases a las que tuvimos acceso, como fuentes bibliográficas cualitativas y nuestras propias investigaciones empíricas. Por último, ofreceremos unas conclusiones provisorias que den cuenta de los materiales sistematizados al momento de cierre de este texto.

Características poblacionales generales de la región NEA

La densidad poblacional promedio en el NEA es de 12,4 personas por km², valor significativamente más bajo que la densidad promedio del país en su conjunto, que es de 14,3 personas por km².

La provincia más poblada es Misiones, con una población de 1 091 733 personas en hogares particulares, siendo al mismo tiempo la provincia más pequeña en superficie, con solo 29 727 km². Chaco y Corrientes son las dos provincias más grandes en términos de superficie, pero tienen densidades de población relativamente bajas de 10,5 y 11 personas por km², respectivamente (Figura 3).

Figura 3. Cuadro con Cantidad de hogares, población y densidad de población en las provincias del noreste argentino (NEA, 2010).

Provincia	Población total (en hogares particulares)	Hogares particulares	Km2	Densidad (personas / km2)
Chaco	1 047 853	288 422	99 836	10,5
Corrientes	985 404	267 797	89 274	11,0
Formosa	526 996	140 303	75 511	7,0
Misiones	1 091 733	302 953	29 727	36,7
Total NEA	3 651 986	999 475	294 349	12,4
Total país	39 668 039	12 170 615	2 783 278	14,3

Fuente: Informe de De Grande (2023) elaborado en base a microdatos del Censo Nacional de Hogares, Población y Viviendas, 2010 (INDEC, 2014)

Respecto de la distribución etaria, en las provincias del NEA, la población de 18 años y más representa entre un 60% y un 64% de la población total (Figura 4). El resto de la población se divide entre los grupos de edad de 0 a 5 años, 6 a 12 años y 13 a 17 años, que oscilan cada uno entre el 10% y el 15% de la población total (Figura 4).

En comparación con el total del país, el NEA tiene una proporción ligeramente más alta de niños/as y adolescentes en los grupos de edad de 0 a 5 años, ampliándose la brecha al aumentar hacia los grupos de 6 a 12 años y de 13 a 17 años.

Figura 4. Cuadro con Cantidad de niños/as y adolescentes por grupo de edad en las provincias del noreste argentino (NEA, 2010).

Provincia	0 a 5 años		6 a 12 años		13 a 17 años		18 años y más	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Chaco	116 104	11,08%	155 609	14,85%	117 205	11,19%	658 935	62,88%
Corrientes	106 844	10,84%	141 655	14,38%	104 634	10,62%	632 271	64,16%
Formosa	59 880	11,36%	80 983	15,37%	62 680	11,89%	323 453	61,38%
Misiones	134 605	12,33%	171 468	15,71%	124 474	11,40%	661 186	60,56%
Total NEA	417 433	11,43%	549 715	15,05%	408 993	11,20%	2 275 845	62,32%
Total país	3 996 988	10,08%	4 777 845	12,04%	3 506 310	8,84%	27 386 896	69,04%

Fuente: Informe de De Grande (2023) elaborado en base a microdatos del Censo Nacional de Hogares, Población y Viviendas, 2010 (INDEC, 2014)

Como primer elemento de las condiciones socio-habitacionales de la región, la información da cuenta de la situación desaventajada que las provincias del NEA tienen respecto del resto del país, tanto en términos habitacionales como en el indicador general de vulnerabilidad Necesidades básicas insatisfechas (NBI) (Figura 5). En cuanto a este último, el valor para la región es considerablemente más alto que la media nacional (16,79% frente a 9,13%).

También se destaca una situación de déficit en el acceso a servicios: en las provincias del NEA, una alta proporción de hogares no tiene acceso a cloacas (61,50% frente al 44,21% a nivel nacional), el nivel de acceso a agua de red es también inferior a la media nacional (21,99% con una media nacional de 16,07%), y uso de garrafa o leña como combustible para cocinar duplica al parámetro nacional (92,22% frente al 40,11% a nivel nacional) (figura 5).

Figura 5. Cuadro con Situación socio-habitacional de los hogares en las provincias del noreste argentino (NEA, 2010).

Provincia	Chaco	Corrientes	Formosa	Misiones	NEA	Total país
Recursos						
Al menos un indicador NBI	18.17%	15.08%	19.73%	15.63%	16.79%	9.13%
Hacinamiento*	7.16%	6.40%	9.54%	4.36%	6.44%	3.95%
Servicios básicos						
Sin agua para beber y cocinar proveniente de red pública	23.46%	12.89%	23.18%	28.09%	21.99%	16.07%
Sin cloaca	65.54%	41.95%	60.19%	75.55%	61.50%	44.21%
Con garrafa o leña como combustible usado principalmente para cocinar	90.26%	91.04%	91.25%	95.59%	92.22%	40.11%
Calidad constructiva de la vivienda						
Sin cañería de agua en la vivienda	27.02%	15.97%	30.46%	24.67%	23.83%	10.09%
Sin cobertura de techo tipo 1 (Membrana, baldosa, losa o teja)	82.70%	87.75%	86.78%	92.42%	87.57%	41.93%
Sin piso tipo 1 (cerámica, baldosa, mosaico, mármol, madera, alfombrado)	51.05%	44.44%	57.39%	31.81%	44.34%	23.42%

* Tres o más personas por cuarto.

Fuente: Informe de De Grande (2023) elaborado en base a microdatos del Censo Nacional de Hogares, Población y Viviendas, 2010 (INDEC, 2014)

En términos de la infraestructura de la vivienda, es sumamente elevado el número de hogares sin cañería de agua en la vivienda (es decir, sin una vivienda con instalación sanitaria), que alcanza el 23,83%, siendo más del doble que la media nacional. En la calidad constructiva de la vivienda, los indicadores también dan cuenta de niveles que duplican los déficits medios nacionales, tanto en el tipo de materiales de los techos como en el material de piso.

En la siguiente figura se presentan los mismos indicadores de hábitat procesados para el subconjunto de 'radios censales' (es decir, zonas de menor agregación censal para la que se cuenta con información) en los que hay ubicados establecimientos de EIB (Figura 6).

Figura 6. Cuadro con Situación socio-habitacional en áreas próximas (radio de pertenencia) a establecimientos de EIB del noreste argentino (NEA, 2010).

Provincia	Chaco	Corrientes	Formosa	Misiones	NEA	NEA General* *
Recursos						
Al menos un indicador NBI	45.07%	24.93%	53.78%	34.85%	45.61%	16.79%
Hacinamiento*	23.54%	12.34%	30.73%	14.09%	24.28%	6.44%
Servicios básicos						
Sin agua para beber y cocinar proveniente de red pública	70.51%	72.49%	68.53%	79.77%	71.25%	21.99%
Sin cloaca	72.10%	85.72%	66.27%	78.74%	71.71%	61.50%
Con garrafa o leña como combustible usado principalmente para cocinar	95.78%	92.07%	96.95%	99.14%	96.51%	92.22%
Calidad constructiva de la vivienda						
Hogares sin cañería de agua en la vivienda	55.45%	57.43%	53.74%	49.40%	53.92%	23.83%
Sin cobertura de techo tipo 1 (Membrana, baldosa, losa o teja)	95.27%	97.32%	98.56%	97.73%	97.26%	87.57%
Hogares sin piso tipo 1 (cerámica, baldosa, mosaico, mármol, madera, alfombrado)	87.35%	91.18%	92.19%	42.62%	82.79%	44.34%

* Tres o más personas por cuarto.

** NEA General: retoma los valores de la Figura 3, referidos al total de hogares de las provincias del NEA.

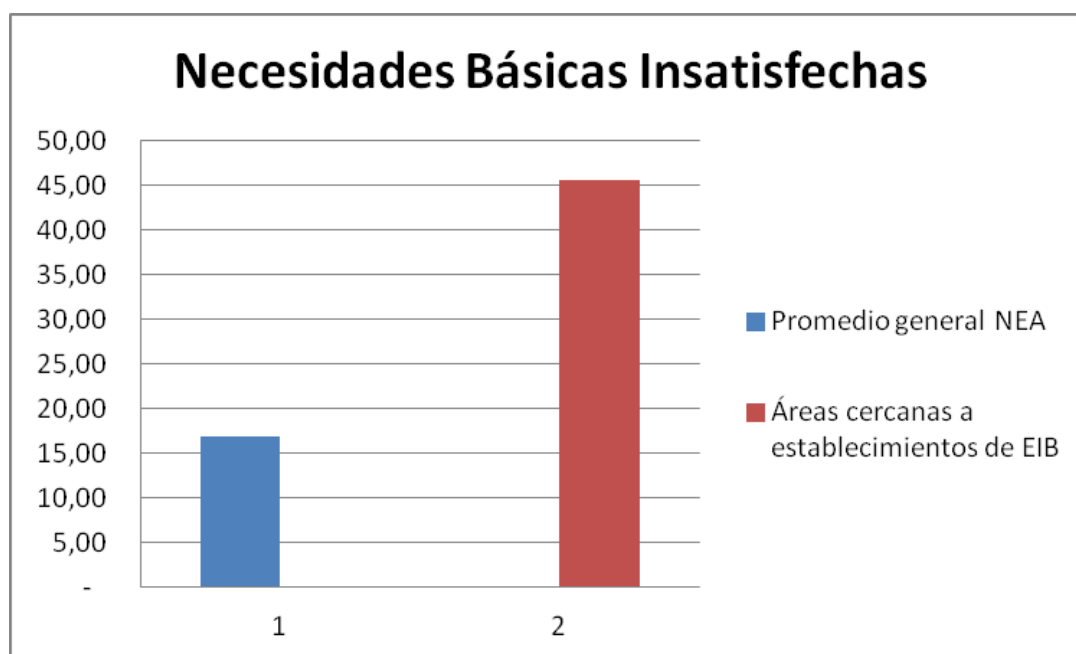
Fuente: Informe de De Grande (2023) elaborado en base al mapa educativo y a microdatos del Censo Nacional de Hogares, Población y Viviendas, 2010 (INDEC, 2014)

En esta figura se destaca, en todos los indicadores, una situación en extremo desfavorable en términos de recursos, servicios y vivienda para estas zonas, en comparación a los totales provinciales.

En términos de recursos, el indicador de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) es notablemente mayor en las áreas cercanas a los establecimientos de EIB (45,61%) que la media de las provincias del NEA (16,79%), lo cual puede

observarse en el Gráfico de la figura 7. De aquí puede deducirse que las poblaciones indígenas están atravesadas por una mayor desigualdad material que el resto de la población provincial.

Figura 7. Gráfico con Comparación de Necesidades Básicas Insatisfechas en la región NEA en general y en las zonas cercanas a establecimientos de EIB.



Fuente: Elaboración propia en base a Informe de De Grande (2023) sobre microdatos del Censo Nacional de Hogares, Población y Viviendas, 2010 (INDEC, 2014)

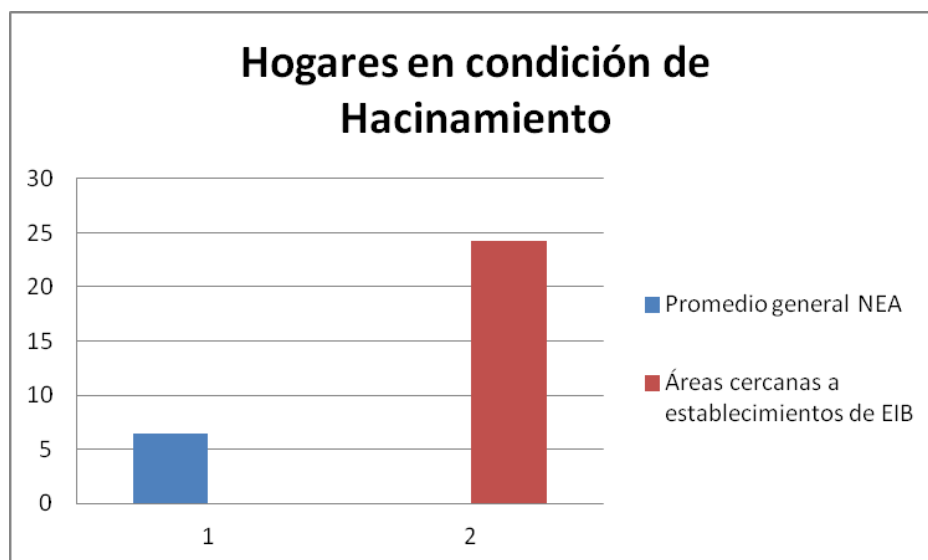
En igual sentido, el hacinamiento es más prevalente en las áreas cercanas a los establecimientos de EIB, con un 24,28% de los hogares experimentando esta condición, en comparación con un 6,44% en el valor regional (Figura 8).

Los indicadores relacionados con los servicios básicos también muestran una situación más desfavorable en las áreas cercanas a los establecimientos de EIB, con un mayor número de hogares sin acceso a agua potable de la red pública (71,25%), sin cloacas (71,71%), y utilizando garrafa o leña como principal combustible para cocinar (96,51%) (figura 6).

La calidad constructiva de la vivienda también se ve afectada en las áreas de cercanía (radios censales) donde funcionan los establecimientos de EIB, con una

mayor cantidad de hogares sin cañería de agua en la vivienda (53,92% siendo el promedio de la región 23,83%), al igual que los indicadores de techo y piso de la vivienda, llegando este último a casi duplicar el valor regional (82,79% de los hogares no tienen pisos de ‘tipo 1’) (figura 6).

Figura 8. Gráfico con Comparación de hogares en condición de hacinamiento de la región NEA en general y en las zonas cercanas a establecimientos de EIB.



Fuente: Elaboración propia en base a Informe de De Grande (2023) sobre microdatos del Censo Nacional de Hogares, Población y Viviendas, 2010 (INDEC, 2014)

El hecho de que los datos más desfavorables de la región se concentren en las áreas de cercanía donde funcionan los establecimientos de EIB, se debe en gran medida a que las poblaciones indígenas de Argentina han sido sometidas históricamente a procesos de confinamiento y exclusión a través de distintas dinámicas sociales. Por ello, en la actualidad presentan indicadores de pobreza mayores que la media nacional. Por mencionar algunos de ellos, para el PNUD la tasa de pobreza en poblaciones indígenas de Argentina es 10 puntos porcentuales más alta que la media nacional y sus condiciones de vida se vieron agravadas a partir de la pandemia (CELS, 2021). La reducción y degradación del acceso al territorio y la falta de posibilidades de empleo de calidad son dos de las principales dimensiones que inciden en este proceso de subalternización y exclusión.

La principal fuente de recursos de las familias indígenas en los contextos rurales son los empleos informales (cosecha, artesanías, etc.) y la producción de autoconsumo en pequeñas chacras y cría de animales; mientras que en los contextos urbanos y semi-urbanos, las familias viven de una economía informal de “changas”, venta de artesanías, servicio doméstico, etc. A estos recursos se suman las transferencias de ingresos por parte del Estado, muchas de ellas destinadas de manera general a poblaciones con derechos vulnerados, tales como el Programa Alimentar, la Asignación Universal por Hijo (AUH), el cobro de pensiones y, recientemente durante la pandemia de COVID-19, el Ingreso Familiar de Emergencia (IFE). A su vez, la etapa de la pandemia y post pandemia sostuvo diferentes regímenes de aislamiento y distanciamiento que tuvieron efectos particularmente negativos en estas poblaciones que no contaban con reaseguros económicos propios (para ampliar ver: AAVV 2020; Aliata et al, 2020). En el próximo apartado desarrollaremos diversos aspectos vinculados a la EIB específicamente en la región NEA considerando los datos estadísticos así como fuentes bibliográficas cualitativas y nuestras propias investigaciones empíricas.

Escolarización, lenguas indígenas y EIB en el NEA

En las provincias del NEA, la situación educacional más frecuente de toda la población adulta es no haber finalizado el secundario, con un promedio del 24,71% de la población adulta que tiene como máximo nivel educativo completado el secundario (Figura 9).

Figura 9. Cuadro con nivel educativo de la población adulta en las provincias del noreste argentino (NEA, 2010).

Provincia	Secundario completo*		Terciario o universitario completo	
	N	%	N	%
Chaco	153 405	23,28%	57 403	8,71%
Corrientes	177 055	28,00%	60 277	9,53%
Formosa	81 768	25,28%	28 705	8,87%
Misiones	150 094	22,70%	55 905	8,46%
Total NEA	562 322	24,71%	202 290	8,89%
Total país	8 649 227	31,58%	3 335 714	12,18%

* Personas cuyo máximo nivel educativo es secundario completo.

Fuente: Informe de De Grande (2023) elaborado en base a microdatos del Censo Nacional de Hogares, Población y Viviendas, 2010 (INDEC, 2014)

El porcentaje de la población adulta con educación terciaria o universitaria completa en las provincias del NEA es significativamente menor a la media general del país, con un promedio del 8,89%. Dentro de la región, Corrientes es la provincia con el mayor porcentaje de población adulta con educación secundaria completa (28%), mientras que Misiones es la provincia con el menor porcentaje en este nivel educativo (22,7%).

En cuanto a la educación terciaria o universitaria completa, si bien las diferencias son menos significativas, Corrientes es también la provincia con el mayor porcentaje de población adulta que alcanzó ese nivel educativo (9,53%), mientras que Misiones es la provincia con el menor porcentaje de población adulta en este nivel educativo (8,46%).

Respecto a los niveles de asistencia al secundario de los/as jóvenes y adolescentes de 13 a 17 años (Figura 10), para el año 2010 –fecha del último censo nacional disponible– 17,13% no asistía a un establecimiento educativo sin haber completado el nivel. Este valor alcanza los 19,6% en Misiones, y tiene su valor mínimo de 13,02% en Formosa.

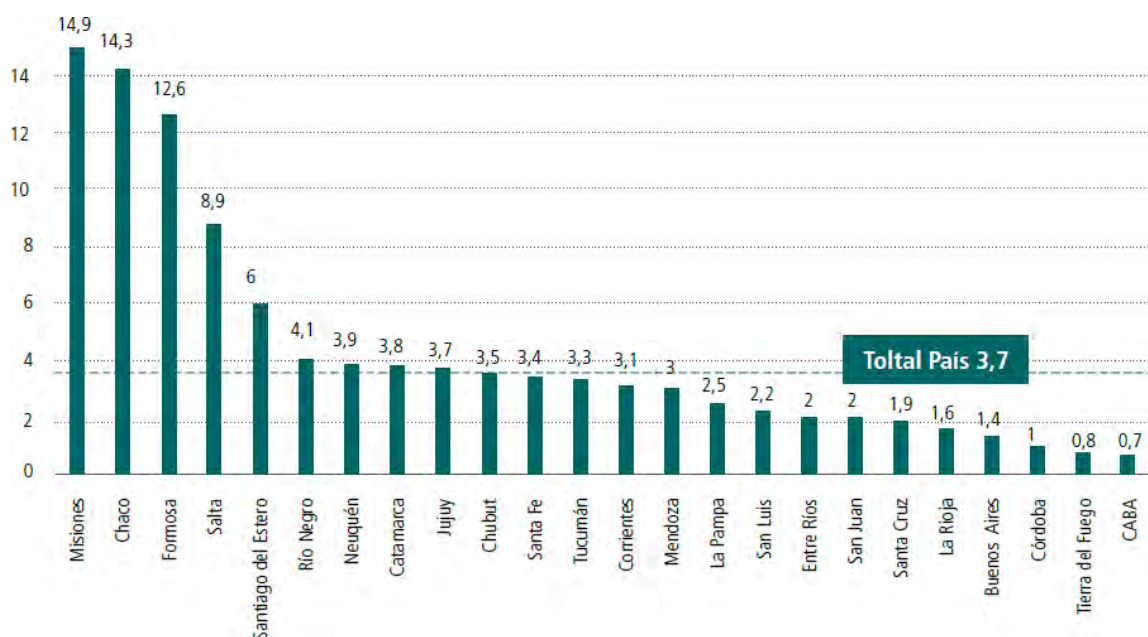
Figura 10. Cuadro con Asistencia a establecimiento escolar de población de 13 a 17 años sin secundario completo en las provincias del noreste argentino (NEA, 2010).

Provincia	N que asiste	% asiste	% no asiste
Chaco	93 570	81,42%	18,58%
Corrientes	87 164	84,97%	15,03%
Formosa	53 707	86,98%	13,02%
Misiones	97 991	80,40%	19,60%
Total NEA	332 432	82,87%	17,13%
Total país	3 024 026	87,79%	12,21%

Fuente: Informe de De Grande (2023) elaborado en base a microdatos del Censo Nacional de Hogares, Población y Viviendas, 2010 (INDEC, 2014)

Siguiendo con los datos del informe elaborado por la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPe, 2019), en base a los datos del último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, tres provincias de la región (Misiones, Chaco y Formosa) poseen los valores más altos de analfabetismo en personas indígenas de 10 años o más. Según el mismo informe, el porcentaje de personas analfabetas de 10 años o más, en todo el país, es del 1,9%. No obstante, ese valor asciende a 3,7% entre la población de comunidades indígenas, también a nivel nacional. “El nivel de analfabetismo es superior entre las mujeres pertenecientes a comunidades originarias (4,2%) que entre los varones (3,2%) de este mismo grupo” (UNIPe, 2019: 5). Al desglosar estos datos por provincias, es que vemos cómo encabezan los valores Misiones con 14,9%, Chaco con 14,3% y Formosa con 12,6% (Ver figura 11).

Figura 11. Gráfico con Porcentaje de población indígena analfabeta por provincia mayor de 10 años.



Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, Indec.

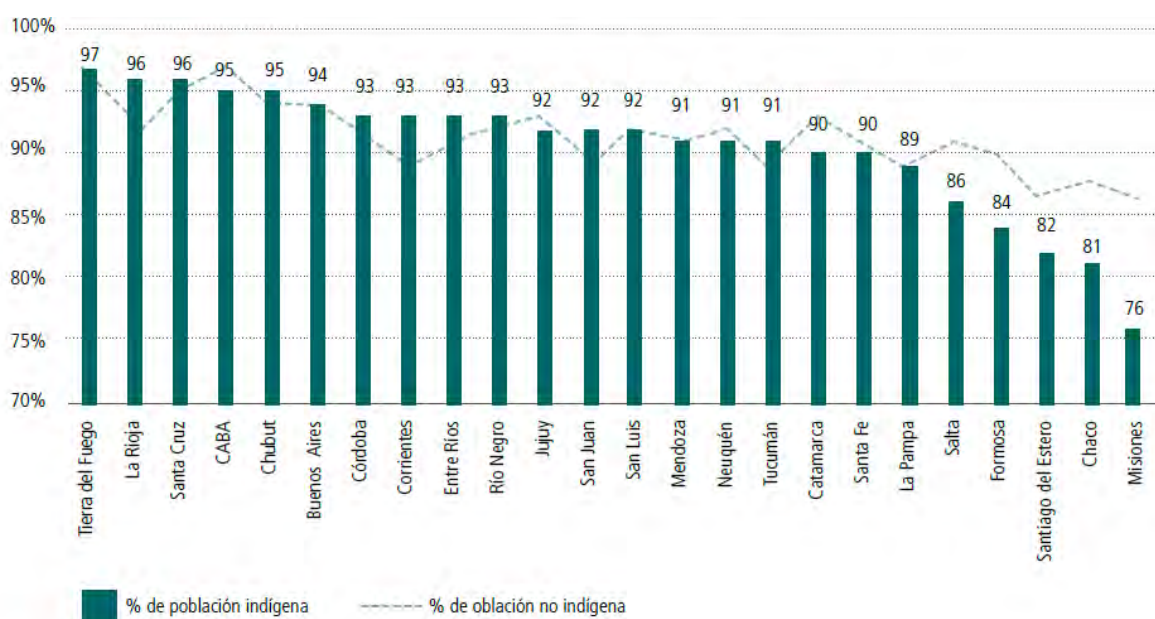
Fuente: Informe UNICEF, 2019.

Respecto de la permanencia y las trayectorias escolares de la población indígena también a nivel nacional, según el informe de UNICEF (2019), encontramos que en el nivel Primario la asistencia de los/as niños/as indígenas se acerca a la universalidad (98%), mientras que los valores de asistencia disminuyen 10 puntos porcentuales en las edades correspondientes al nivel Secundario (88%). En el nivel Inicial, los/as niños/as indígenas ingresan algo más tardíamente al sistema educativo, y el índice de asistencia escolar para los/as niños/as de 4 y 5 años es del 74%, mientras que en la población no indígena es del 81% (UNICEF, 2019: 5).

Volviendo a la región NEA, otro aspecto que llama la atención es que provincias como Chaco, Formosa y Misiones presentan menor inserción en el sistema educativo por parte de los/as niños/as en edad escolar, siendo que además esas provincias son las que cuentan con una mayor cantidad de población indígena. “En esas provincias, 2 de cada 10 chicos/as pertenecientes a estas comunidades se encuentran fuera de la escuela, mostrando a su vez las mayores brechas entre la

población de comunidades indígenas y no indígenas en relación al acceso a la educación” (UNICEF, 2019: 6) (ver Figura 12).

Figura 12. Gráfico con Condición de asistencia escolar en población indígena y no indígena de 4 a 17 años, según jurisdicción.



Fuente: procesamiento propio a partir de datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, INDEC.

Fuente: Informe UNICEF, 2019.

Teniendo en cuenta estos valores de analfabetismo, asistencia, permanencia de los/as niños/as indígenas, cobra mayor relevancia aquellas políticas que promueven la EIB. Recordemos que, en términos normativos, la Educación Intercultural se constituye como un derecho constitucional luego de la reforma del año 1994, que atiende específicamente la situación de las poblaciones indígenas. Como sostuvimos, previo a ese momento, en el plano nacional, imperaban las propuestas homogeneizadoras y castellanizantes que invisibilizaban las particularidades étnicas y lingüísticas de los diversos pueblos. La implementación de la EIB en las distintas provincias del NEA se presenta como un derecho específico de los grupos étnicos minorizados, interpelados por las condiciones de diversidad lingüístico-cultural y por subsistir en entornos de extrema desigualdad y pobreza.

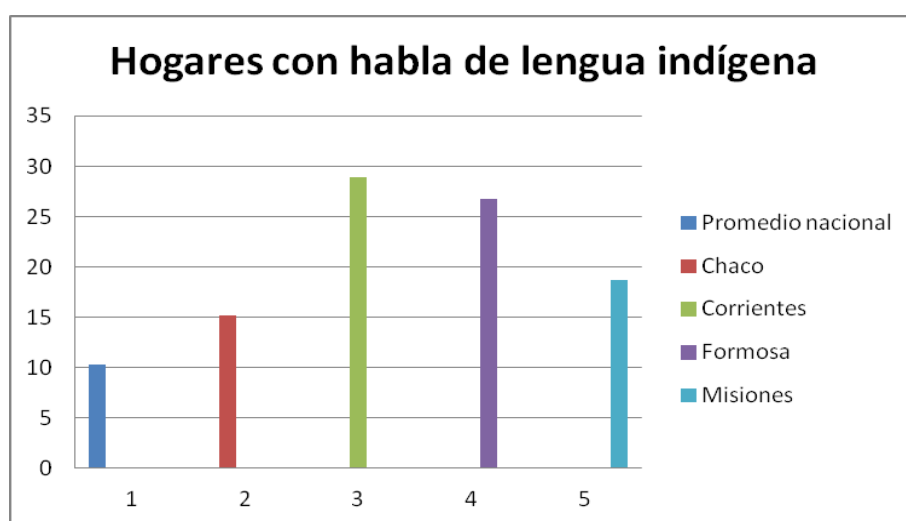
De acuerdo con los datos estadísticos, la EIB se ofrece de manera desigual en las provincias del Noreste de Argentina, lo cual es particularmente relevante dado el porcentaje de hogares que hablan lenguas indígenas y el número de comunidades indígenas registradas en esta región (Figuras 13, 14 y 15).

Figura 13. Cuadro comparativo sobre Habla de lenguas indígenas y comunidades indígenas registradas en INAI en las provincias del noreste argentino (NEA).

Provincia	% de hogares con habla de lengua indígenas*			Comunidades registradas por el INAI**
	%	Máximo % (por departamento)	Mínimo % (por departamento)	N
Chaco	15,16	33,03	6,23	112
Corrientes	28,96	64,31	13,09	3
Formosa	26,79	76,13	18,28	160
Misiones	18,71	31,11	8,33	114
Total país	10,36	76,13	0,00	1754

* Fuente: Informe de De Grande (2023) elaborado en base a respuestas en cuestionarios para 6° grado, Pruebas Aprender, 2018 (Aprender, 2019) y datos del relevamiento de comunidades del INAI (INAI, 2021).

Figura 14. Gráfico sobre Hogares con habla de lenguas indígenas en el NEA.



Fuente: Elaboración propia en base a Informe de De Grande (2023).

Figura 15. Cuadro con Establecimientos con educación intercultural bilingüe en las provincias del noreste argentino (NEA).

Provincia	Inicial	Primario	Inicial y primario	Secundario	Primario y secundario	Inicial, primario y secundario N
Chaco	14	28	44	4	-	-
Corrientes	-	3	15	5	-	-
Formosa	94	100	-	28	-	-
Misiones	3	3	19	-	-	-
Total país	116	179	376	77	2	5

Fuente: Informe de De Grande (2023) elaborado en base a microdatos del Relevamiento Anual 2021 (SEIE, 2022).

Al observar la participación de la matrícula de establecimientos con EIB sobre el total de la matrícula, se observan también diferencias marcadas a nivel subregional (Figuras 16 y 17).

Figura 16. Cuadro con Matrícula de alumnos/as en establecimientos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en las provincias del noreste argentino (NEA).

Provincia	Inicial		Primario		Secundario	
	N	%***	N	%***	N	%***
Chaco*	1483	3.03%	10851	3.42%	2145	0.92%
Corrientes**	114	0.27%	1054	0.37%	564	0.29%
Formosa**	2023	10.90%	15215	9.67%	6433	5.51%
Misiones*	380	0.80%	2523	0.72%	701	0.31%
Total NEA	4000	2.54%	29643	2.67%	9843	1.28%
Total país	10029	0.59%	71897	0.72%	19937	0.25%

* 7 años de primario, 5 de secundario.

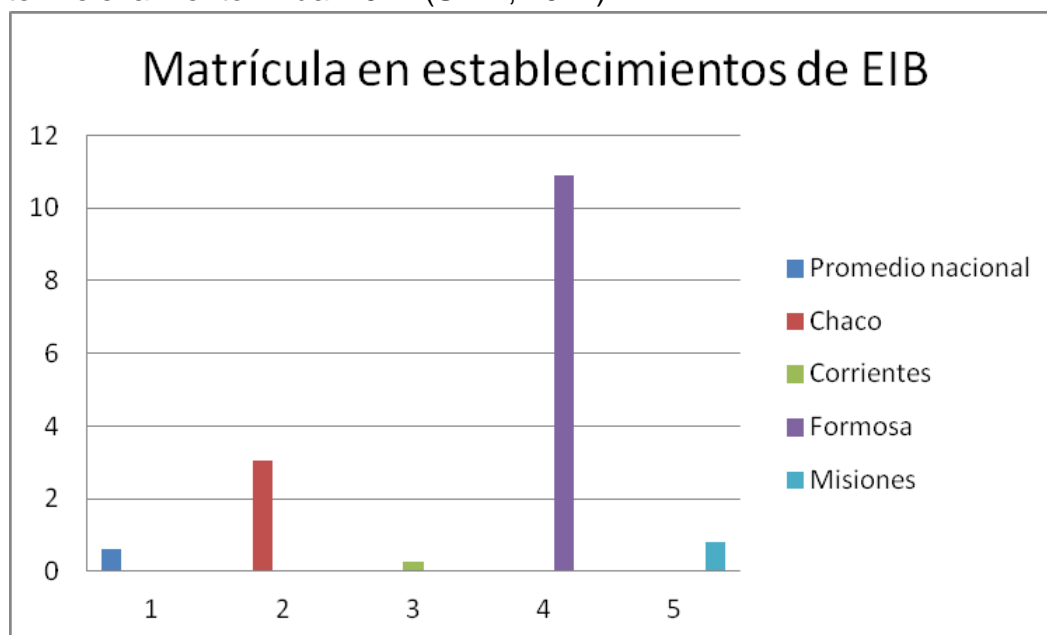
** 6 años de primario, 6 de secundario.

*** el porcentaje representa la participación de la matrícula EIB sobre el total de matrícula.

Fuente: Relevamiento Anual 2021 (SEIE, 2022).

Figura 17. Gráfico con Matrícula de alumnos/as en establecimientos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en las provincias del noreste argentino (NEA).

Fuente: Relevamiento Anual 2021 (SEIE, 2022).



Según los datos estadísticos disponibles, y como puede verse en las figuras anteriores, en la provincia del Chaco hay una presencia significativa de habla de lenguas indígenas (15,16%) y 112 comunidades indígenas registradas (Figuras 13 y 14). Reside numerosa población indígena con distintos usos de las lenguas (toba/qom, mocoví/moqoit y wichí), una parte de la población criolla habla guaraní, otra quichua. También existen hablantes de al menos veinte lenguas de Europa, Medio y Extremo Oriente. Sin embargo, de acuerdo con los datos estadísticos, la oferta de educación intercultural bilingüe es escasa (Figura 15). Además, presenta niveles menores de matrícula en nivel inicial y primario (3.42% en este último), con una muy baja presencia de estudiantes en el nivel secundario de EIB (0.92%) (Figuras 16 y 17).

Cabe volver a mencionar que Chaco se destaca por ser una de las provincias pioneras en el reconocimiento indígena y por su numerosa legislación al respecto, ya que desde fines de la década de 1980 y principios de los años 90 ha otorgado, a partir de la iniciativa de las propias comunidades, una notoria visibilidad y derechos básicos a sus tres pueblos originarios (Hecht, 2015). Así, se desarrollan políticas

públicas educativas para pueblos indígenas desde fines de la década de 1980, que permiten acompañar a los/as niños/as indígenas en su escolaridad, que hasta entonces buscaba homogeneizar y castellanizar a la población, anulando la diversidad de saberes socioculturales y sociolingüísticos de las distintas comunidades. Para ello, en el año 1987 el Consejo General de Educación, en atención a las inquietudes planteadas por las comunidades indígenas y en cumplimiento de la Ley provincial N° 3258 pone en marcha el primer curso de capacitación de auxiliares docentes aborígenes que se constituiría en la base de lo que actualmente es el Instituto de Nivel Terciario CIFMA (Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen) en la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña (Medina y Hecht, 2021; Enriz, García Palacios y Hecht 2023). Desde entonces, se puso el foco en la figura de auxiliares y docentes indígenas que puedan mediar entre las poblaciones indígenas y los establecimientos educativos, incorporando de diversas maneras en las prácticas escolares las lenguas indígenas y contenidos socioculturales de los pueblos. La figura del/la educador/a indígena fue tomando distintas formas: de idóneos/as, a auxiliares docentes aborígenes y finalmente maestro/a y profesor/a intercultural bilingüe.

En relación con el lugar de las lenguas indígenas en contextos escolares, en el presente se espera que las escuelas con EIB sean las encargadas de la promoción y uso de las lenguas indígenas. También, las/os maestras/os indígenas solicitan intervención de otros actores y sectores sociales como las iglesias o cultos donde hay gran cantidad de hablantes de las lenguas indígenas, para lograr mayor impacto en el uso y transmisión. La visión sobre la lengua indígena no se limita a sólo instrumento de comunicación, sino también como signo de identidad, portadora de una cosmovisión y parte de un territorio. En ese sentido, referentes de los pueblos indígenas solicitan continuar trabajando para que la implementación del uso de las lenguas indígenas trascienda el ámbito educativo y abarquen cada vez más espacios como de salud, justicia y registro civil. Asimismo, docentes indígenas mencionan la necesidad de poner en funcionamiento el consejo asesor de lenguas, atender el nivel medio de las escuelas con modalidad EIB y abogar por una concepción más amplia de EIB que no solo involucre la escuela, las lenguas indígenas, sino también el territorio y las relaciones interculturales. Entre los desafíos actuales respecto a las lenguas indígenas en la provincia, se habla de

lograr mayor sensibilización lingüística para dar a conocer los avances en las políticas lingüísticas y lograr la inserción de las lenguas indígenas en espacios públicos (Medina y Hecht, 2021).

En este sentido, la EIB en Chaco desde su inicio reconoce la agencia de los pueblos indígenas como sujetos políticos responsables de sus acciones educativas, y con la sanción de la Ley integral (Ley N° 3258 de 1987) se abre un camino de políticas públicas con un matiz étnico que fueron consolidándose e institucionalizándose. En los últimos diez años, los pueblos indígenas chaqueños adquieren mayor reconocimiento y presencia a través de premisas como “reparación histórica”, “cambio de paradigma”, “quiebre ideológico” y se pretende no solo reconocer derechos, sino también alcanzar la justicia social y cultural (Medina, 2020). Algunas de las políticas públicas educativas más recientes en la provincia son: la ley 6604 (2010) que declara oficiales a las lenguas qom, wichí y moqoit en el territorio provincial; Decreto N° 380 que proclama la creación de la “Subsecretaria de Interculturalidad y Plurilingüismo” como organismo regulador; Ley N° 7446 (ahora Ley N° 2232 W) de “Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena” (2014); la incorporación de la EIB al estatuto docente Chaqueño a partir de la Ley N° 7584 (2015); la incorporación de los/as docentes indígenas al estatuto docente chaqueño (Ley N° 2314/2015); la Ley N° 7809 de Titularización de Docentes Indígenas (2016) y la creación de la Junta de Clasificación Polinivel de la Educación Intercultural Bilingüe y la profesionalización de los/as docentes indígenas a través de tecnicaturas, especializaciones y diversos cursos de formación. Este proceso es considerado como de “políticas de empoderamiento” para los pueblos indígenas chaqueños ya que se evidencia en la provincia un marcado interés por dar voz a las lenguas indígenas, la EIB y la figura de docentes indígenas (Medina y Hecht, 2021).

Formosa es la provincia con el mayor número de comunidades indígenas registradas (160) y un porcentaje considerable de hogares en los que se habla una lengua indígena (26,79%) (Figuras 13 y 14), la matrícula de educación intercultural bilingüe es comparativamente alta en los niveles inicial y primario (Figuras 16 y 17). El nivel de participación en la EIB en los niveles inicial y primario en Formosa es mayor que en las demás provincias del NEA, siendo en ambos niveles cercano al

10%. Esto es consistente con la mayor presencia de establecimientos de EIB en esta provincia en comparación a las demás (Figura 15).

Cabe destacar que en esta provincia encontramos dos grupos lingüísticos (los pueblos qom y pilagá pertenecen al grupo lingüístico guaycurú y el wichí pertenece al grupo lingüístico mataco-mataguayo). Sin embargo, se hablan en el territorio provincial 17 variedades dialectales de estas lenguas. Posteriormente, se dio una migración de familias paraguayas, las cuales se ubicaron mayormente en la zona noreste de la provincia, impregnando la influencia guaraní tanto a nivel cultural como lingüístico; al día de hoy el guaraní, como lengua familiar o comunitaria y lengua de contacto, está presente (Fernandez Bendezú, 2020).

Respecto del origen de la EIB, el caso de Formosa es muy similar a Chaco, ya que en la década de 1980 inicia la educación destinada a pueblos indígenas a partir de la iniciativa de organizaciones de la sociedad civil y las propias comunidades. En 1984 se sancionó la Ley N° 426 “Ley Integral Aborigen” que es una normativa que atiende la cuestión indígena de un modo integral. Este impulso dió lugar a debates en relación con diversas percepciones acerca de la escuela y educación entre la población indígena. Del mismo modo, en Formosa, las organizaciones y comunidades indígenas fueron las impulsoras de una educación que reconozca los derechos socio-lingüísticos y culturales de los pueblos. Es a partir de los reclamos que las comunidades indígenas le hicieron al Estado que se llevaron a cabo dichas legislaciones pioneras. Así, se implementaron políticas de EIB como la Resolución N° 848 del año 1986 que instala la Modalidad Aborigen en Escuelas Provinciales, y la Ley Provincial N° 718/86 de creación de centros de formación de Maestros Especiales de la Modalidad Aborigen (MEMA) para conformar un sistema de auxiliares docentes aborígenes. Estas figuras son centrales ya que tienen un importante rol educativo y además, socialmente cumplen una función fundamental. En algunas regiones se afirma que son los “nuevos líderes locales” porque son los que poseen el máximo nivel de instrucción y bilingüismo, manejan los códigos de la sociedad no-indígena con más soltura y porque son intermediarios seleccionados en asamblea por la comunidad para representar dentro de la escuela (Hecht, 2006).

En algunas escuelas de EIB se trabaja en “pareja pedagógica” que implica que la alfabetización está en manos de dos maestras/os (la enseñanza de la lengua

indígena está a cargo de una/un maestra/o especial en modalidad aborígen (MEMA) y la enseñanza del español como segunda lengua por la/el maestra/o de grado). Cotidianamente, en muchas regiones las/os maestras/os de grado se enfrentan al problema de enseñar en una lengua que en general no es la primera lengua de sus alumnas/os. Esta situación es compleja ya que en el magisterio no reciben capacitación para enseñar el español como segunda lengua. En el caso del wichí, ésta es la lengua materna, ligada a los valores afectivos e identitarios y sus contextos de uso son el familiar y el comunitario. Los/as niños/as adquieren la lengua en y de la comunidad, es decir, que se trata de un fenómeno social y cultural que los precede, pero del cual se apropian. Esta lengua posee en la zona una alta vitalidad por varias razones: gran cantidad de hablantes monolingües, paso de la oralidad a la escritura, representaciones positivas sobre la lengua como instituyente de la identidad étnica y escasos procesos migratorios que atraviesan a la etnia. Su escritura es una demanda explícita de la comunidad hacia la escuela. Como otras lenguas indígenas, se ha apropiado de la escritura y eso les permite tener el estatus de una lengua escolar.

Con respecto al español, las comunidades tienen conciencia de la funcionalidad que tiene en la sociedad hegemónica y de la importancia de conocerla como herramienta política para la defensa de sus derechos y sus comunidades. El español está ganando espacios dentro de los ámbitos cotidianos, si bien es la lengua que se usa en y para los contactos interétnicos (su esfera es la propia del Estado, el campo burocrático o jurídico-administrativo). En relación con sus usos en la vida cotidiana, los hablantes distinguen dos momentos: antiguamente se restringía a la escuela, pero en los últimos tiempos se expandió hacia la comunidad. Con esto quieren señalar, que el español se usa en todo aquello asociado al campo escolar y laboral, a la compra y venta en los comercios y a los medios masivos de comunicación. La mayor presencia del español en los ambientes cotidianos repercute en la escuela y las/os maestras/os afirman que las/os niñas/os lo aprenden rápidamente e incluso actualmente algunos entran a la escuela siendo bilingües incipientes (Hecht, 2006).

La provincia de Misiones registra valores similares a Chaco en el porcentaje de hogares que hablan lenguas indígenas (18,71%) y en el número de comunidades indígenas registradas (114) (Figuras 13 y 14), pero la oferta de establecimientos de

educación intercultural bilingüe es muy inferior, sin contar con establecimientos de nivel secundario enmarcados en programas formales de educación intercultural y teniendo menos de la mitad que los establecimientos de nivel primario existentes en Chaco (Figura 15). Por otro lado, presenta niveles de matriculación muy bajos en todos los niveles de EIB, que incluyen a una población inferior al 1% de la matrícula (Figuras 16 y 17).

Por tratarse de una provincia de frontera, además del castellano que es la lengua que se enseña en la escuela, en diversos ámbitos públicos se suman los usos del portugués y el guaraní (especialmente el guaraní denominado *jopara*). Por las relaciones entre las familias en Paraguay, Argentina y Brasil, la lengua indígena aparece como la única posibilidad comunicativa a lo largo de las fronteras, mientras que las lenguas nacionales son diferentes en cada caso y en un punto limitan la comunicación intrafamiliar. Por lo tanto, la lengua mbya es usada como primera lengua tanto para adultos/os como para las/os niñas/os, y es la lengua preeminente de comunicación cotidiana en ámbitos domésticos y prioritaria para la comunicación entre la población *mbya* en ámbitos públicos. Las primeras ideas del mundo, los primeros recuerdos infantiles, las vivencias son narradas en *mbya* y la palabra para los *mbya* posee un valor fundamental. Es recién en la escuela donde se enseña en español. Las/os niñas/os solo hablan entre sí y con sus familias en *mbya*, pero frente a un sujeto no indígena (sin importar la edad), usan el español para saludar. El español queda relegado a los intercambios con referentes del Estado o bien el resto de la sociedad hispanoparlante (comerciantes, turistas, médicos, maestros, etc.). En ese sentido, el conocimiento del español está muy restringido y mayoritariamente lo usan los hombres adultos *mbya* por encargarse de los vínculos fuera del grupo (Hecht y Enriz, 2019).

Respecto de la EIB, la situación en Misiones presenta otros matices ya que su abordaje y su reglamentación son más tardías en relación con las otras provincias del NEA. Si bien actualmente las comunidades solicitan tener escuelas, no siempre lo que las instituciones esperan y lo que las comunidades *mbya* esperan, es lo mismo. La participación de las comunidades en las escuelas forma parte de un proyecto de las comunidades en las instituciones y no necesariamente lo contrario: no se han generado currículos específicos, ni formación continua, ni tampoco cargos suficientes para acompañar de un modo sostenible el proceso.

Existen importantes deudas educativas, vinculadas tanto con la legislación que responda a las demandas de las comunidades según sus propias concepciones de enseñanza aprendizaje, niñez, juventud, así también como formación de adultos/as. Si bien se ha desarrollado un programa de alfabetización en castellano y en *mbyá* guaraní denominado Bi-Alfa para la alfabetización de adultos/as, el mismo fue focal y no se extendió a toda la provincia. Actualmente los/as jóvenes indígenas logran incorporarse de manera más significativa en los niveles terciarios y universitarios (Enriz, 2019).

En este sentido, la participación de las comunidades en la institución escolar por momentos es conflictiva. La designación de la persona que se ubicará en el rol de Auxiliar Bilingüe Intercultural (ABI) es parte de un interjuego entre intereses comunitarios, demandas, roles de poder y avales institucionales. Dicho rol es nodal ya que los ABI ejercen como articuladores y representantes de su comunidad. Por ello, las comunidades y las escuelas de EIB pujan por incidir en la definición de estos roles ya que la designación implica manejo de recursos y relaciones con terceros, y por tanto es necesario procurar un acuerdo que los incluya. El rol social de los ABI es muy importante, se acerca más al del cacique, en términos de exterioridad, pero a su vez repone mucho del saber ancestral del opyguá (líder espiritual), que se expresa en la instancia áulica (Enriz y Cantore, 2021). Desde la incorporación de la materia Cultura Mbyá al currículo escolar en las escuelas de EIB a partir de la regulación de la tarea de los ABI, su función ha quedado mucho más enmarcada. Si bien su valor central es el de ser miembros bilingües de la comunidad, con conocimientos de castellano y que han aprobado los cursos de formación, su tarea no es formalmente la de mediación sino la enseñanza de los contenidos específicos en la asignatura específica. Cada ABI define los contenidos de la materia Cultura Mbya vinculados con saberes del grupo, aspectos religiosos, relatos, canciones, danzas. Éstos son consensuados entre los ABI, las autoridades religiosas y políticas de las comunidades y las escuelas, representadas por docentes o autoridades. El esquema de contenidos es diferencial para cada grupo, para cada nivel, para cada año. Luego, los/las docentes son informados y dan sus opiniones, especialmente para la implementación de la actividad. Cabe aclarar que para el año 2007, existían designados dos maestros de lengua indígena destinados a todas las unidades educativas, que son en total 76 (Enriz, 2019).

Corrientes, a pesar de tener un alto porcentaje de hogares que hablan una lengua de origen indígena (28,96%), cuenta solo con 3 comunidades indígenas registradas (Figuras 13 y 14), una presencia relativamente baja de establecimientos de EIB (Figura 15) y niveles muy bajos de matriculación en todos los niveles de EIB, que incluyen a una población inferior al 1% de la matrícula (Figuras 16 y 17). Considerando estos datos, es necesario tener en cuenta que la situación de la provincia presenta singularidades, dado que se trata de una provincia en la que las identidades indígenas se han manifestado más tardíamente (la primera comunidad que obtienen reconocimiento territorial lo hace en 2019), mientras que existe una lengua de origen indígena muy extendida, pero cuyos hablantes mayoritariamente no se auto-perciben indígenas (Gandulfo, 2010). De este modo, el guaraní que se habla en Corrientes puede definirse como una lengua indígena, pero en muchos casos es hablado por personas que no se identifican como tal. En su mayoría se trata de hablantes bilingües, con diferentes grados de competencia lingüística según la edad, la zona de residencia, los intercambios del grupo familiar (tanto entre generaciones como en el interior de una generación), y los ámbitos de uso de las lenguas. En general nos encontramos con situaciones donde se usan las lenguas alternadamente o se mezclan en los propios enunciados del habla.

En Corrientes históricamente se exigía hablar castellano en la escuela y se la concebía como un espacio para homogeneizar a las/os alumnas/os. A diferencia de las demás provincias de la región, en Corrientes la EIB aún no se ha reglamentado. En relación con los procesos de enseñanza aprendizaje, por un lado, se considera importante para el desarrollo cultural de la provincia visibilizar el guaraní e instalarlo en las escuelas de todos los niveles. Esto incluye la preocupación por la escritura y la norma correcta del guaraní. Esta situación del bilingüismo guaraní-castellano en la provincia es una realidad aún no suficientemente comprendida (Gandulfo et al, 2016). Por ejemplo, según las investigaciones de Gandulfo et al (2016), en el contexto escolar, hay un uso dispar de las lenguas. En algunas, el guaraní se usa en el aula; en otras, las/os maestras/os no quieren que se hable guaraní. Sin embargo, tanto maestras/os como niñas/os hablan en guaraní en diferentes situaciones, sobre todo en el recreo o en las fiestas. Las/os docentes, entre ellas/os, para hacer alguna broma o cuando alguna/o otra/o maestra/o no entiende lo que dicen. También lo usan cuando las/os niñas/os o familias no comprenden lo que

dicen en castellano y entonces se recurre a veces a la maestra con mayor antigüedad de la escuela o a aquel que sabe guaraní (Gandulfo et al, 2016).

Podría sostenerse, en este sentido, que en Corrientes se genera una tensión lingüística e identitaria en el campo educativo con respeto a la EIB, ya que a pesar de la oficialización del guaraní y de la creación de espacios de formación del idioma, no se considera necesaria la incorporación de maestras/os indígenas en la escuela ni la participación de las comunidades. De esta manera se evidencian contradicciones en torno a la EIB y la idea de la interculturalidad que supone “dos culturas” con límites claramente marcados (Gandulfo, 2010). El margen entre quienes son reconocidos/as como beneficiarios/as de la EIB y quienes son potenciales demandantes es muy amplio y conduce a nuevas demandas (Gandulfo, 2010).

Conclusiones

En este informe, denominado “Políticas, proyectos y experiencias de Educación Intercultural Bilingüe. La situación y las trayectorias de los y las estudiantes indígenas de la región noreste de Argentina” analizamos aspectos cuantitativos y cualitativos relativos a la EIB en la región noreste del país (NEA). Como se mencionó en la introducción, la EIB posee una gran presencia en esta región, con un establecimiento con EIB cada 12000 habitantes, según el SEIE (2021)³. Las desiguales situaciones socioeducativas que enfrentan las poblaciones indígenas de la región NEA incluyen desde tasas más altas de analfabetismo que la media nacional y provincial, trayectorias escolares discontinuas y fragmentarias que encuentran un techo más bajo que las trayectorias promedio local, así como también esfuerzos de diseño de políticas públicas específicas que ponen de manifiesto el interés de buscar alternativas a este proceso.

En términos generales, si bien, como se fue desarrollando en este escrito, existen diferencias entre las provincias, la región en su conjunto se encuentra en condiciones de asimetría respecto de otras zonas del país. Si bien la densidad

³ Elaboración propia en base al Padrón Oficial de Establecimientos Educativos (SEIE, 2021) e INDEC (2015) "Estimaciones de población por sexo, departamento y año calendario 2010 - 2025", N° 38, Serie análisis demográfico.

poblacional promedio en el NEA se diferencia de la media nacional (12,4 personas por km², en relación con 14,3 personas por km² del promedio nacional) la proporción de niños/as y adolescentes es ligeramente más alta al promedio nacional. Es decir, si bien la densidad poblacional del NEA es estadísticamente menor a la densidad promedio del país, la cantidad de niños es mayor al promedio nacional. A su vez, en las provincias del NEA, la situación educacional más frecuente entre la población adulta es no haber finalizado el secundario, con un promedio del 24,71% de la población que ha logrado ese nivel educativo. Por otro lado, según el informe elaborado por la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE, 2019), tres provincias de la región (Misiones, Chaco y Formosa) poseen los valores más altos de analfabetismo en personas indígenas de 10 años o más. En suma, la condición educativa de la región NEA presenta muchas desigualdades que se hacen visibles en diversos indicadores y que si bien abarcan a la población en su conjunto, se ven más marcadas en las poblaciones indígenas.

La necesidad de políticas de Educación Intercultural Bilingüe fue advertida muy tempranamente por algunas provincias de la región y por ello señalamos en este informe una amplia multiplicidad de políticas y propuestas desarrolladas por las provincias a lo largo del tiempo. Por su parte la información cualitativa que manejamos permite sostener que también existen disputas en torno a la definición de contenidos y roles dentro de la EIB en las distintas provincias. La presencia (ono) de acuerdos y/o participación de la comunidad indígena, los docentes y directivos acerca de qué contenidos enseñar, cómo enseñarlos, quienes serán los encargados de esa labor y cuál es el fin de esa acción genera una serie de inquietudes que no siempre logran transitarse institucionalmente de un modo claro y adecuado a las demandas.

El modelo educativo federal actual de la República Argentina da lugar a una importante singularidad en materia educativa, ya que mientras el Estado nacional es quien delinea los intereses generales de la nación, las jurisdicciones locales son las que diseñan e implementan acciones específicas. En ese sentido, la EIB encuentra en ese federalismo potencialidades y limitaciones (Hecht y Enriz, 2019).

En Formosa, se reconocen políticas de EIB desde 1984 y se ha ampliado la propuesta, sin tener aún un alcance generalizado al nivel superior o universitario. En Chaco existen políticas públicas de EIB desde 1987 y hasta la actualidad se han ido

redefiniendo en función de fortalecer el protagonismo indígena y abarcando todos los niveles del sistema educativo, posibilitando que las trayectorias educativas indígenas amplíen sus horizontes. En Misiones, si bien existe una ley que aborda la cuestión indígena desde la década de 1980, la EIB tiene entidad desde 2005 y solo actualmente se amplía la propuesta para el nivel medio. Corrientes es la provincia con menor cantidad de población indígena de esta región, por lo que, en este caso, los esfuerzos se han concentrado en fortalecer el uso del guaraní, lengua de origen indígena hablada por población que no necesariamente se reconoce como tal.

Como evidencia este informe, en Argentina se reconoce constitucionalmente el derecho que las poblaciones indígenas tienen a la EIB, y su implementación en la práctica queda sujeta a las acciones de muy diversa índole de los gobiernos provinciales, por lo que se generan muchas desigualdades en el acceso a este derecho. A pesar de que las experiencias de EIB se vienen desarrollando desde hace más de cuarenta años a nivel nacional, en las acciones cotidianas de las escuelas se evidencia que muchos de los saberes culturales, los usos de las lenguas indígenas y las concepciones de género y niñez se reproducen de un modo folklórico y poco permeable a la inclusión de las transformaciones y la diversidad en las identidades étnicas contemporáneas.

En este informe comparamos los desarrollos referidos al campo de la EIB en las provincias de la región NEA. Las propuestas educativas interculturales en distintas jurisdicciones presentan esfuerzos diferenciales teniendo en cuenta su alcance poblacional, su presencia en distintos niveles educativos y la profundización del desarrollo de estrategias pedagógicas. Los resultados en términos de permanencia, egreso y continuidad en la formación de nivel superior de los/as estudiantes indígenas continúan en promedio siendo relativamente similares y notablemente menores que la media nacional. Como se documentó anteriormente, el punto de partida tiene amplias coincidencias -como por ejemplo el caso de Misiones, Chaco y Formosa- ya que las leyes fundantes presentan similitudes temporales y de abordaje; luego, en el largo plazo, las diferencias jurisdiccionales fueron muy amplias; pero nuevamente respecto de los resultados encontramos asombrosas similitudes.

En relación con los comienzos, como expresa Gorosito (2008), a partir de 1985 se desarrolla una etapa singular de la relación entre las poblaciones indígenas

y los Estados, caracterizada por la creación de cuerpos jurídicos provinciales y de reparticiones específicas dedicadas a administrar la cuestión indígena de forma local. En ese sentido, la sistematización de las leyes del periodo comprendido en la década de 1980 da cuenta de ese proceso inicial de consolidación de la EIB en estas provincias. Mientras en Chaco y en Formosa se avanza en la producción de estrategias para la implementación de una modalidad educativa con cierto protagonismo de las lenguas indígenas en la currícula, en Misiones la EIB queda librada a los intereses y las coyunturas de cada institución escolar hasta los primeros años de la década del 2000. En este proceso de fortalecimiento de la EIB, en estas provincias, fue constante la presencia e intervención de múltiples ONG, iglesias y diferentes instituciones que aportaron a esa construcción de un modo fragmentario, aprovechando los intersticios de los diseños de las políticas públicas.

La educación para los pueblos indígenas no sólo nació de las políticas estatales, sino del impulso de una gran heterogeneidad de agentes, a partir de negociaciones y disputas entre los mismos pueblos indígenas, el Estado, las iglesias y las organizaciones no gubernamentales. No obstante, coincidimos con Acuña y Lapalma (2002) en que pese al reconocimiento de la necesidad de la EIB por diversos agentes, no se evidencian avances significativos en los resultados de su implementación, ya que las condiciones socioeconómicas desfavorables, sumadas a la falta de presupuesto y a la dilación de los sectores gubernamentales obligan a las comunidades a sostener demandas permanentes por sus derechos.

En tiempos en que los discursos racistas y xenófobos ganan relevancia social y política, esperamos que este informe sea un aporte a deconstruir imaginarios sobre las poblaciones indígenas que obturan trabajar para el mejoramiento de los indicadores socio-educativos.

Referencias bibliográficas

AAVV (2020). Informe *Efectos socioeconómicos y culturales de la pandemia Covid-19 y del ASPO en los pueblos indígenas en Argentina*. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/16QgXpoBn2EHtg8KcqaSCR3WBzjuyAxkf/view?usp=sharing>

Acuña, Leonor y Lapalma, Gabriela (2002). *Lenguas en la Argentina. Informe de Cultura y Sustentabilidad en Iberoamérica-ICSI*. Fundación Interarts.

Alegre, Tamara y Gandulfo, Carolina (2020). “Hablan en bilingüe”: repertorios lingüísticos guaraní-castellano en Corrientes, Argentina. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1–25. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.hbri>

Aliata, Soledad (2020). Escolarización y procesos de identificación en contextos interculturales. *Praxis educativa*, 24 (3), 1-10. DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240304>

Aliata, Soledad; Medina, Mónica; Hecht, Ana Carolina; y García Palacios, Mariana (2020). La Educación Intercultural Bilingüe del pueblo toba/qom del Chaco durante la pandemia. *Boletín CLACSO Educar en la diversidad* 1(2), *La educación intercultural frente a la pandemia (II)*. Disponible en: <https://www.clacso.org/boletin-2-educar-en-la-diversidad/>

Barboza, Tatiana (2021), Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: aportes para un estado de la cuestión *Revista Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) N° 40*, 307 - 334 <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/>

Bein, Roberto (2010). “Los meandros de la política lingüística argentina con relación a las lenguas extranjeras en las leyes generales de educación”. En: E. Arnoux y R. Bein (comps.), *La regulación política de las prácticas lingüísticas* (307-328). Buenos Aires: EUDEBA.

Enriz, Noelia (2019). “Cultura mbyá” para la escuela. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación* 45, 91-103.

Enriz, Noelia y Cantore, Alfonsina (2021). Poder e interculturalidad entre las mujeres mbyá guaraní de Misiones. *Identidades*, 20(11), 1-19.

Enriz, Noelia, García Palacios, Mariana y Hecht, Ana Carolina (2017). Llevar La palabra. Un análisis de la relación entre las iglesias y la escolarización de niños indígenas tobas/qom y mbya-guaraní de Argentina. *Universitas Humanística*, 83, 187-212.

Enriz, Noelia, García Palacios, Mariana y Hecht, Ana Carolina (2021). Las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones ante la pandemia de covid-19. *Revista Ciencia y Cultura*, 25(46), 89-108.

Enriz, Noelia, García Palacios, Mariana y Hecht, Ana Carolina (2023). Experiencias formativas interculturales: Reflexiones contemporáneas. *Etnografías Contemporáneas*, 9(17).
<https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/1465>

Fernández Bendezú, Diamante (2020). “La educación intercultural bilingüe en el nivel inicial en la provincia de Formosa: análisis de una experiencia de formación docente”. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. FLACSO Argentina. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/17005>

Gandulfo, Carolina (2022). Entrevista “El uso del guaraní no es un problema para el aprendizaje del castellano”. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/485503-carolina-gandulfo-el-uso-del-guarani-no-es-un-problema-para-> (última consulta julio de 2023).

Gandulfo, Carolina (2010). ¿Dónde están las comunidades indígenas que hablan guaraní en Corrientes? Dos experiencias posibles de Educación Intercultural Bilingüe para niños correntinos. En Serrudo, Adriana y Silvia Hirsch (Comps.), *La educación intercultural bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, 297-320. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Gandulfo, Carolina; Miranda, Mabel; Rodríguez, Marta y Soto, Olga (2016). *La lengua quichua y el guaraní correntino*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2016. (Pueblos indígenas en la Argentina; 15. “El guaraní correntino”).

García Palacios, Mariana (2019). La educación religiosa en disputa: niños, niñas y jóvenes toba/qom entre las iglesias del Evangelio y la Escuela Católica. *Education Comparée*, 21, pp. 151-171.

- García Palacios, Mariana; Hecht, Ana Carolina y Enriz, Noelia (2015). Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad* 12 (12), 53-77. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1508>
- Gerzenstein, Ana; Fernández Garay, Ana; Golluscio, Lucía; Acuña, Leonor y Messineo, Cristina (1998). *La educación en contextos de diversidad lingüística y cultural. Documento fuente sobre las lenguas indígenas de la Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Gorosito Kramer, A. M. (2008). Convenios y leyes: la retórica políticamente correcta del Estado. *Cuadernos de antropología social*, (28), 51-65.
- Hecht, Ana Carolina (2020). Exploraciones sobre Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. *Revista del CISEN Tramas/Maepova* 8(1), 103-113. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7309537>
- Hecht, Ana Carolina (2015). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: el caso del Chaco entre 1987 y 2014. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9, 129-144.
- Hecht, Ana Carolina (2006). "Pueblos indígenas y escuela. Políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la educación argentina". En: *XIV Jornadas de Jovens Pesquisadores da AUGM* (13-15 septiembre), Universidad Estadual de Campinas (Campinas-Brasil). Ponencia completa publicada en: <http://www.cori.unicamp.br/jornadas/completos/UBA/Hecht%20-%20TC.doc>
- Hecht, Ana Carolina y Enriz, Noelia (2019). "Interlocutores minorizados". Miradas antropológicas sobre el contacto lingüístico en niños y niñas toba/qom y mbya. *Chuy. Revista de estudios literarios latinoamericanos*, 6, 151-167.
- Hecht, Ana Carolina y Enriz, Noelia (2021) "(A)simetrías y (dis)continuidades entre el entramado legislativo y el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones". En: *Revista Avá*, N° 39, 208-231. Disponible en: <https://www.ava.unam.edu.ar/images/39/n39a11.pdf>
- López, Luis Enrique (2006). "Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina". En: Gros, C. y Strigler, M. (eds.) *Être indien dans les Amériques: spoliations et résistance*, (235-250). París: Institut des Amériques.

Medina, Mónica (2020). Un recorrido por las políticas lingüístico-educativas para las poblaciones indígenas del Chaco. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 29 (1), 75-93. Disponible en <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1108>

Medina, Mónica y Hecht, Ana Carolina (2021). Políticas e ideologías lingüísticas para los pueblos indígenas del Chaco en los últimos diez años. *RELEN, Revista Estudios de Lenguas*, 4 (1), 67-87. Disponible en: <https://relen.net.ar/index.php/RLN/article/view/86>

Moya, Ruth (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación* 17, 105-187.

Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel (2004). "Vino viejo en odres nuevos": acerca de educabilidad y resiliencia. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 83-99.

Informes y recursos estadísticos

Aliata, María Soledad (2023): Informe preliminar sobre relevamiento bibliográfico de investigaciones en la región NEA, mimeo.

Aprender (2019). Pruebas Aprender. Bases de microdatos 2018. Buenos Aires: Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación (<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/base-de-datos>).

CELS (2021). "Comunidades indígenas: las desigualdades se profundizaron durante la pandemia".

Disponible en: <https://www.cels.org.ar/web/2021/02/comunidades-indigenas-las-desigualdades-se-profundizaron-durante-la-pandemia/>

DE GRANDE, Pablo (2023). Informe preliminar sobre información estadística disponible para la región NEA, mimeo.

INAI (2021). Listado de comunidades indígenas. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Secretaría de Derechos Humanos. Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (<https://datos.gob.ar/dataset/justicia-listado->

comunidades-indigenas/archivo/justicia_ab2e144c-6102-45dc-ad55-911bc9426480).

INDEC (2014). *Base de microdatos REDATAM por radio censal del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. Buenos Aires: INDEC.

SEIE (2022). Microdatos del Relevamiento Anual Educativo 2021 (<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/bdd>). Buenos Aires: Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.

UNICEF (2019) Estudiantes Indígenas en Escuelas en Escuelas Argentinas. Una población invisibilizada. *Datos de Educación*. Publicación del Observatorio Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional. Año 2, Número 4. Abril 2019. 14p.

Documentos y páginas web consultadas

Ministerio de Educación Corrientes (2022). Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa. Coordinación de educación Intercultural Bilingüe <https://www.mec.gob.ar/descargas/Bibliograf%C3%ADa/Educaci%C3%B3n%20intercultural%20Biling%C3%BCe/MarcoDeGestionDeLaModalidadEdBilingue.pdf>

Ley N° 24.071 de (1992): <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24071-470/texto>

Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (1994): https://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/dlr_espanyol.pdf

Resolución N° 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación -CFCyE (1999): http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFCyE_107-99.pdf

Resolución N° 1119 del Ministerio de Educación Nacional –MEN (2010): https://ceapi.info/wp-content/uploads/2010/09/resolucion_1119.pdf

Resolución N° 119 del Consejo Federal de Educación –CFE (2010):

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_119-10.pdf

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24071-470/texto>

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_119-10.pdf

https://www.formosa.gob.ar/media/destacados/informe_politicas_indigenas_provincia_formosa.pdf

https://ceapi.info/wp-content/uploads/2010/09/resolucion_1119.pdf

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFCyE_107-99.pdf

http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/snie/pais/corrientes/normativa/docs/corrientes.pdf

2

Informe Final para el Observatorio del Derecho a la Educación

Ministerio de Educación de la Nación

Informe técnico

**Estudiantes con discapacidad que asisten a escuelas de educación común:
situación y condiciones de acceso**

Autoras: Carina Fraca; Silvana Peralta; Silvina Carelli; Rosa Figueroa; Patricia Zuliani; Alicia Millani; María Inés Díaz Alonso; Marcia Miguel.

Febrero 2023

Índice General

Índice de Figuras	3
Índice de Tablas.....	3
Resumen Técnico.....	5
1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. MARCO REFERENCIAL	7
3. DECISIONES METODOLÓGICAS.....	11
4. RESULTADOS PRELIMINARES.....	12
4.1. Condiciones objetivas de los estudiantes con discapacidad.....	13
4.2. Alumnos con discapacidad incluidos en las escuelas comunes	28
4.3. Unidades educativas destinadas a prácticas inclusivas por región.....	33
4.4- Inclusión de estudiantes mujeres con discapacidad.....	40
4.5- Alumnos incluidos en el Nivel Primario en relación con otros niveles	45
5- CONCLUSIONES	50
6- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56
7- ANEXO	58

Índice de Figuras

Figura 1. Población total y población con discapacidad 2001-2010	13
Figura 2. Prevalencia de personas con discapacidad 2001, 2010 2018.....	14
Figura 3. Población total y población con discapacidad	16
Figura 4. Distribución de la población con discapacidad según sexo en comparación con el total de población	17
Figura 5. Personas con una o más discapacidades 2002/201/2018	18
Figura 6. Población con una o más discapacidades según sexo-Total país	19
Figura 7. Evolución de la emisión del Certificado Único de Discapacidad (CUD) 2009- 2021	20
Figura 8. CUD registrados entre 2017 y 2021	22
Figura 9. Incidencia del tipo de discapacidades entre 2017-2021	23
Figura 10. Tipo de Deficiencia en 2017	23
Figura 11. Tipo de Deficiencia en 2018	24
Figura 12. Tipo de Deficiencia en 2019-2020.....	24
Figura 13. Tipo de Deficiencia en 2021	24
Figura 14. CUD emitidos según las regiones del país.....	25
Figura 15. CUD emitidos según provincia de residencia entre 2017 y 2021	26
Figura 16. Personas con CUD según Edad, entre 2017 a 2021	27
Figura 17. Condición de Alfabetización	28
Figura 18. Estudiantes Incluidos en escuelas comunes entre 2017 - 2021	33
Figura 19. Comparativo de Regiones respecto mujeres incluidas en escuelas comunes ..	44
Figura 20. Comparativo de regiones en el último quinquenio.....	45
Figura 21. Alumnos incluidos en el Nivel Primario en relación con otros niveles. Datos absolutos	49
Figura 22. Alumnos incluidos en el Nivel Primario en relación con otros niveles. Datos relativos. Porcentajes.....	50

Índice de Tablas

Tabla 1. Prevalencia de la Discapacidad en los relevamientos 2002, 2010 y 2018, según regiones geográficas.	15
Tabla 2. Prevalencia de la Discapacidad en los relevamientos 2002, 2010 y 2018.....	17
Tabla 3. Población con una o más discapacidades 2002, 2010 y 2018.....	18
Tabla 4. CUD por regiones entre 2017 y 2021	25
Tabla 5. Distribución de edad de personas con CUD entre 2017 y 2021	26
Tabla 6. Unidades educativas, estudiantes de educación especial y estudiantes incluidos en escuelas comunes en la Región de Cuyo.....	34

Tabla 7. Unidades educativas, estudiantes de educación especial y estudiantes incluidos en escuelas comunes en la Región de Metropolitana	35
Tabla 8. Unidades educativas, estudiantes de educación especial y estudiantes incluidos en escuelas comunes en la Región de Centro	36
Tabla 9. Unidades educativas, estudiantes de educación especial y estudiantes incluidos en escuelas comunes en la Región de Sur	37
Tabla 10. Unidades educativas, estudiantes de educación especial y estudiantes incluidos en escuelas comunes en la Región de Noroeste	38
Tabla 11. Unidades educativas, estudiantes de educación especial y estudiantes incluidos en escuelas comunes en la Región Bonaerense	39
Tabla 12. Unidades educativas, estudiantes de educación especial y estudiantes incluidos en escuelas comunes en la Región de Noroeste	39
Tabla 13. Alumnos incluidos en el Nivel Primario en relación con otros niveles. Datos absolutos	49
Tabla 14. Alumnos incluidos en el Nivel Primario en relación con otros niveles. Datos relativos. Porcentajes.....	50

Resumen Técnico

El título del presente informe es **“Estudiantes con discapacidad que asisten a las escuelas de educación común: situación y condiciones de acceso”**. El tema transversal del mismo es la inclusión educativa, concepto que ha sido eje central de marcos normativos, políticas educativas y de la agenda actual. La noción de inclusión, tal como la entendemos, “no sólo se focaliza en una igualdad de procesos y resultados educativos, sino también en generar condiciones académicas y organizativas para que cada estudiante tenga posibilidades razonables de éxito” (Renault, 2008) en pos de reducir las desigualdades educativas y sociales. En consonancia con estos postulados, avanzamos en la construcción de un abordaje que no ignora, ni está disociado de una sociología de las desigualdades. En este sentido, apelamos a la sociología francesa de P. Bourdieu para comprender la relación de lo que él llama “las condiciones objetivas” con los procesos inclusivos que planteamos.

Metodológicamente se trabajó con la estadística descriptiva, a través de la cual se analizaron datos provenientes de diversas fuentes: Relevamiento anual, Anuario estadístico educativo de la República Argentina y Anuario Estadístico de personas con Discapacidad del Registro Nacional de Personas con Discapacidad (RNPcD), además de la información proporcionada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). El análisis realizado tuvo como recorte temporal el último quinquenio, es decir desde el año 2017 al año 2021.

Los principales indicadores con los que se trabajó fueron: estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas comunes, estudiantes mujeres incluidas en escuelas comunes, estudiantes con discapacidad incluidos en el nivel primario de la educación común, algunas condiciones objetivas de los/las estudiantes con discapacidad incluidos y cantidad de escuelas de educación especial disponible en las regiones. A través de ellos se pretendió dar cuenta de aquellas similitudes y diferencias observadas en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación común y en los niveles obligatorios, cómo se fueron produciendo transformaciones de manera diacrónica en el país y a su vez las variaciones entre las diferentes regiones de éste.

Las trayectorias educativas de las personas con discapacidad están atravesadas por múltiples barreras que convierten su escolaridad en una situación compleja. Las condiciones objetivas, aquellas condiciones materiales y simbólicas que son parte estructural de la vida, que condicionan el acceso a bienes y consumos, y, que además establecen formas de entender el mundo y accionar en él, influyen en la inclusión educativa en escuelas comunes de los estudiantes con discapacidad, y son notoriamente disímiles en las distintas regiones del país.

Desde diversos estudios sobre las trayectorias educativas se sostiene que identificar las condiciones de partida de los/las estudiantes es fundamental para entender sus progresos y sus deficiencias en torno a su paso por las instituciones educativas, brindando a las instituciones la posibilidad de generar acciones de acompañamiento que atienden y colaboren con la superación de aquellas limitaciones ligadas al origen social de las personas y los grupos sociales. En este sentido desde el Estado contar con información sistemática y fiable garantiza la posibilidad de diagnósticos acertados y el diseño de políticas públicas acordes a las necesidades de los diferentes grupos sociales. En torno a la discapacidad surge la necesidad de estudios estadísticos con mayor precisión y periodicidad, donde los distintos organismos que producen información sobre estos grupos poblacionales puedan vincularse para identificar vacíos de información que revisten importancia al momento de generar acciones sobre sus condiciones de vida. En las últimas dos décadas se han realizado estudios importantes, aunque insuficientes. Con la puesta en funcionamiento de la Agencia Nacional de Discapacidad, a partir del año 2009, se cuenta con un registro sistemático que se actualiza de forma anual de las condiciones de una parte importante de las personas con discapacidad en el país, sin embargo se limita solo a las personas que solicitan de forma voluntaria el CUD, lo que nos lleva a inferir que la información sobre las condiciones de vida de una parte de la población de personas con discapacidad no se conoce, y por lo tanto tampoco se pueden tomar decisiones estatales a través de políticas públicas.

1- Introducción

El título del presente informe es “Estudiantes con discapacidad que asisten a las escuelas de educación común: situación y condiciones de acceso”, responde a una convocatoria que realizara el Ministerio de Educación a través del Observatorio de Derecho a la Educación (ODE).

El informe técnico ha sido realizado por un equipo de investigación de dos unidades académicas (Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes y la Facultad de Ciencias Sociales) de la Universidad Nacional de San Juan.

El informe está organizado en cinco grandes apartados. La *Introducción* presenta la propuesta, el Marco *Referencial* da cuenta de la perspectiva teórica asumida desde la cual se aborda la inclusión de estudiantes con discapacidad. El apartado *Decisiones metodológicas* presenta los acuerdos metodológicos que guiaron el proceso; los Principales *resultados* muestran el análisis realizado, organizado en distintos ítems; los mismos contienen una síntesis parcial que condensa los principales hallazgos. Por último, las *Conclusiones* presentan síntesis de cada una de las hipótesis propuestas en el estudio.

2- Marco referencial

Sin lugar a duda democratizar el acceso al conocimiento es una tarea que nos convoca, que nos obliga a repensar y reflexionar acerca del conjunto de elementos culturales relevantes y necesarios que contribuyan a mejorar el acceso, la permanencia y el egreso de todos los/las alumnos/as.

Nos interpela el desafío de reafirmar y profundizar las acciones tendientes a garantizar para todos los/las estudiantes una trayectoria continua, completa y con aprendizajes de calidad que les permitan participar activamente de la vida social y educativa.

Resulta necesario realizar una distinción fundamental entre “integración e inclusión”. Semánticamente, incluir e integrar tienen significados parecidos, lo que hace que muchas personas utilicen estos verbos indistintamente. Sin embargo, en la actualidad “inclusión e integración” representan fundamentos filosóficos, epistemológicos,

sociales y políticos muy distintos. Como plantea Sinisi (2010) es importante destacar que los conceptos y categorías con los que pensamos la realidad son historizables y surgen para dar cuenta de cómo la teoría social está interpelando la realidad en un momento determinado. Así, hablar de inclusión o integración no implica partir de una definición acabada de estos conceptos/categorías ya que, es el marco teórico conjuntamente al contexto en el que se producen y los usos que se realizan de ellos, los que definen sus significados.

La “integración educativa” se posiciona teniendo en cuenta los aspectos del modelo tradicional, paradigma médico, rehabilitador. El mismo considera que la discapacidad es un problema personal y es el individuo el que debe adaptarse a un medio poco flexible. Adherimos a la caracterización que realiza Arnaiz (2003) y Moriña (2002) quienes mencionan que, en la integración, la inserción es parcial, generalmente solo física, condicionada, exige de las instituciones sólo modificaciones parciales y se focaliza en las características y el diagnóstico del alumno, sin advertir las particularidades y barreras del entorno.

Hoy estamos transitando hacia un nuevo paradigma¹, haciendo alusión a un cambio en la forma de intervenir en las prácticas de la modalidad de Educación Especial, así como en las de todos los niveles del sistema educativo y en el ámbito cotidiano.

En tal sentido, esta concepción, nos permite ver las cosas según un sistema de valores que se sustenta en las creencias de una sociedad determinada y que se perpetúa en el tiempo por efecto de la educación, las vivencias, el conocimiento y las prácticas. Por otra parte, los paradigmas o modelos van mutando nuestro modo de entender la realidad, es decir que se pueden transformar cuando no nos permiten explicar la realidad. En procesos de larga duración, para cambiar un paradigma/modelo, es necesario modificar nuestro sistema de valores, así como los conocimientos y las prácticas para crear nuevas experiencias (Sinisi, 2010).

¹ Tomamos el concepto de paradigma en el sentido de modelo que nos permite comprender la realidad social.

La inclusión es un concepto nodal del modelo o paradigma social de la discapacidad, modelo de derechos que atiende y valora la diversidad. Desde este modelo, la discapacidad es una construcción social, es un concepto dinámico que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras del entorno que impiden su participación plena y efectiva en la sociedad (Convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad Naciones Unidas, 2006)². Desde este modelo, al cual nosotras adherimos, la mirada está puesta en el contexto y en la posibilidad urgente de crear entornos accesibles.

La inclusión educativa es un principio fundamental que está presente en nuestro marco normativo nacional, como en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), donde en el artículo N° 42, especifica que la modalidad de Educación Especial se rige por el principio de inclusión, en la Convención de los derechos de las personas con discapacidad, Ley N° 26.378/08, en el artículo N° 24 y en la Resolución N° 311/16 del Consejo Federal de Educación, donde por primera vez se acreditan, titulan, promueven y certifican las trayectorias educativas de alumnos con discapacidad en escuelas comunes. Es decir que, desde el marco normativo, son varias las leyes que enuncian la inclusión educativa como eje fundamental de las prácticas educativas de personas con discapacidad.

Avanzar hacia la inclusión, en palabras de Echeita & Duk (2008) supone “las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, participación y aprendizaje, con especial atención a los/las alumnos/as más vulnerables o desfavorecidos/as por ser los que están más expuestos/as a situaciones de exclusión y los/las que necesitan de la educación, de una buena educación”.

La escuela inclusiva se construye sobre la presencia, participación y los logros de todos/as los/las estudiantes. En nuestro sistema educativo, en concordancia con las orientaciones de la UNESCO (2008), la educación inclusiva se entiende como un proceso orientado a responder a la diversidad de los/las estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionado con tres aspectos:

² Se incorpora a la legislación argentina con la Ley 26.378 del 2008 y se le reconoce rango constitucional con la Ley 27.044

- Con la presencia: acceso y permanencia en la escuela y otras modalidades no formales
- Con la participación: currículo y actividades educativas que contemplen las necesidades de todos los/las estudiantes y consideren su opinión en los procesos decisionales
- Los logros de aprendizaje establecidos por el currículo por todos los/las estudiantes (Res.2017-2509-APN-ME)

Por lo tanto, según el Ministerio de Educación de la Nación, hablar de educación inclusiva implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, como así también, maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Las barreras se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del Sistema Educativo, en los establecimientos educativos, en la comunidad o en las políticas. Estas barreras no solamente pueden impedir el acceso de personas con discapacidad a las escuelas, sino también limitar su participación y los aprendizajes dentro de las mismas (Res. 2017-2509-APN-ME)

La noción de inclusión, tal como la entendemos y adherimos, “no sólo se focaliza en una igualdad de procesos y resultados educativos sino también en generar condiciones académicas y organizativas para que cada estudiante tenga posibilidades razonables de éxito” (Renaut, 2008, p. 8), en pos de reducir las desigualdades educativas y sociales. En consonancia con estos postulados, avanzamos en la construcción de un abordaje que no ignora, ni está dissociado de una sociología de las desigualdades. En este sentido, apelamos a la sociología francesa de P. Bourdieu para comprender la relación de lo que él llama “las condiciones objetivas” en los procesos inclusivos que planteamos.

Desde la perspectiva de Bourdieu (1980) las condiciones objetivas tienen origen en las desigualdades entre los grupos sociales diferenciados, que componen la sociedad. Las mismas se reproducen en la medida en que los bienes materiales e inmateriales circulan y permiten intercambios. Se mueven con lógicas institucionales y de poder, configurando estructuras de desigualdades. Para Pierre Bourdieu (1980) las desigualdades tienen una relación muy estrecha con el origen social de las personas, fundamenta esta afirmación en su concepto de *habitus* de clases, que son los esquemas de disposiciones duraderas que gobiernan las prácticas y los gustos de los diferentes grupos sociales, que

resultan en sistemas de *enclasmiento*, que ubican a los individuos en una posición social determinada, no sólo por su dinero, sino también por su capital social, cultural y simbólico (Bourdieu, 1980). Los *habitus* crean distancias y límites, que se convierten en fronteras simbólicas entre los grupos sociales. Esas fronteras fijan un estado de las luchas sociales y de la distribución de las ventajas y las obligaciones en una sociedad. Las condiciones objetivas remiten a la disposición de capitales por parte de los distintos grupos sociales, que les permite acceder a estilos de vida diferenciados y, en ese marco, la construcción de subjetividades está ligada a estos modos de vida. Es una noción que excede largamente a la de clase, incluye las condiciones estructurales que tienden a orientar las prácticas sociales, que son ajenas a la voluntad de los agentes, y se relacionan con la posesión de ciertos capitales que estructuran su posición social. Algunas de las condiciones objetivas trabajadas en este informe son: población con discapacidad, distribución por género, acceso a la educación, condiciones de acceso al certificado único de discapacidad (CUD), entre otras. Consideramos que la descripción de las condiciones sociodemográficas es fundamental para caracterizar en términos generales a este grupo poblacional.

3- Decisiones metodológicas

El trabajo da cuenta de la información recabada sobre los/las estudiantes con discapacidad que asisten a las escuelas de educación común: situación y condiciones de acceso en el territorio nacional, diferenciándolas entre las distintas provincias en clave regional. A los fines organizativos se adoptó la configuración que disponen los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES), determinando las siguientes regiones: Región Metropolitana, Región Bonaerense, Región Centro, Región Nuevo Cuyo, Región Noreste, Región Noroeste y Región Sur.

Es importante resaltar que la población con la que trabajamos son los/las estudiantes con discapacidad que tienen doble pertenencia institucional, es decir, inscriptos en la modalidad Educación Especial, e incluidos en Escuelas Comunes, en los niveles obligatorios (inicial, primaria y secundaria).

Metodológicamente se trabajó con estadística descriptiva, a través de la cual se

analizaron datos provenientes de diversas fuentes: Relevamiento anual, Anuario estadístico educativo de la República Argentina y Anuario Estadístico de personas con Discapacidad del Registro Nacional de Personas con Discapacidad (RNPCD), además de la información proporcionada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). El análisis realizado tuvo como recorte temporal el último quinquenio, es decir desde el año 2017 al año 2021.

Los principales indicadores con los que se trabajaron fueron: estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas comunes, estudiantes mujeres incluidas en escuelas comunes, estudiantes con discapacidad incluidos en el nivel primario de la educación común, algunas condiciones objetivas de los estudiantes con discapacidad incluidos y escuelas de Educación Especial disponibles en las regiones. Con los indicadores se pretendió dar cuenta de aquellas similitudes y diferencias observadas en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación común y en los niveles educativos obligatorios, cómo se fueron produciendo transformaciones de manera diacrónica en el país y a su vez las variaciones entre las diferentes regiones.

Durante el proceso, inicialmente se trabajó la sistematización y comparación de los datos de las fuentes disponibles. En un segundo momento se avanzó en la interpretación de la información sistematizada, enfatizando el comportamiento de los distintos indicadores en los años y regiones establecidas. Se ha considerado para el análisis la inclusión de alumnos/as con discapacidad en escuelas comunes de ambas gestiones, sin distinción entre gestión estatal y privada.

Resulta notable destacar que, si bien en enero de 2023 se publicó un primer informe del Censo 2022, a la fecha no se cuentan con datos de la población con discapacidad correspondientes a ese relevamiento.

4- Resultados preliminares

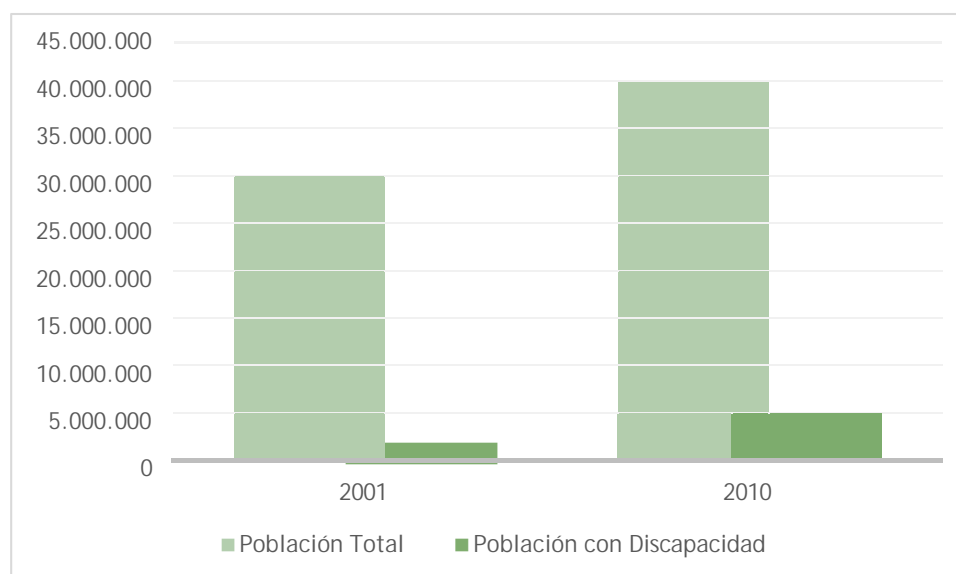
La organización de los resultados preliminares responde a las hipótesis planteadas en el proyecto presentado en la convocatoria.

4.1. Condiciones objetivas de los estudiantes con discapacidad

En relación con las condiciones objetivas partimos de considerar que es probable que las condiciones materiales y simbólicas de los/las estudiantes con discapacidad, influyen en la inclusión educativa en escuelas comunes y probablemente sean notoriamente disímiles en las distintas regiones del país.

En el Censo 2001 se incluyó una pregunta para identificar personas con discapacidad, este relevamiento se complementó con la primera Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad que se realizó entre noviembre de 2002 y el primer semestre del año 2003, allí se afirma que de una población total de 30.757.628 habitantes registrados a nivel país, 2.176.123 tenían alguna discapacidad (INDEC 2002-2003). En tanto para el Censo 2010 el total de población a nivel país registrado fue de 39.671.131, y las personas con dificultades o limitaciones permanentes³ fueron 5.114.190.

Figura 1. Población total y población con discapacidad 2001-2010



FUENTE: CENSO 2001 Y 2010

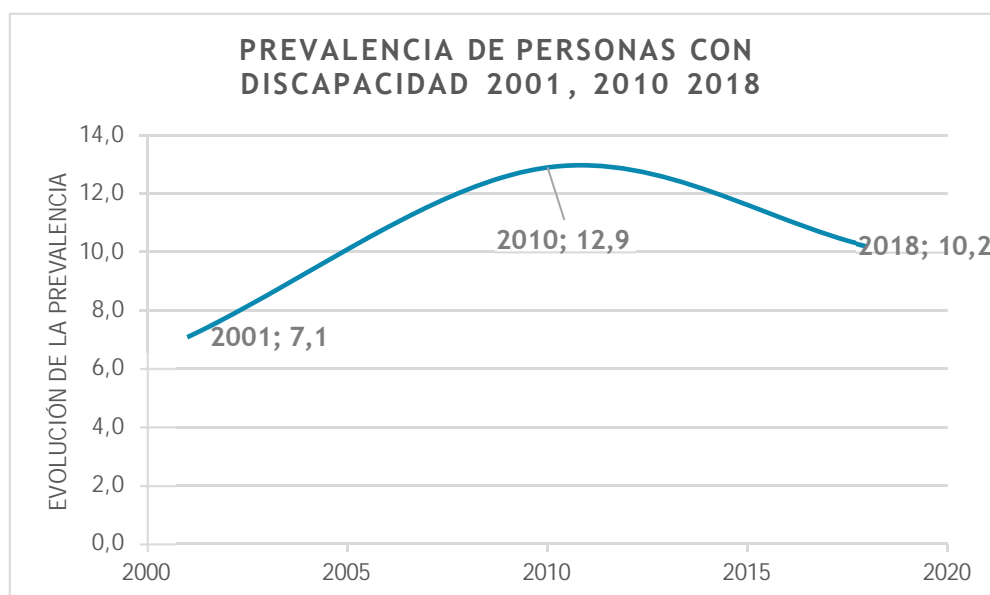
La prevalencia mide la proporción de personas con discapacidad o limitaciones permanentes al momento de realizar las mediciones. Es una medida descriptiva

³ Si bien, conservamos las denominaciones que utiliza el INDEC, aclaramos que, tal como se explicitó, utilizamos las expresiones “personas con discapacidad” según lo establece la ley 27.044.

significativa que implica estudiar cómo se distribuye la discapacidad en la población y cómo varía en el tiempo.

En el Censo 2001 la prevalencia puntual en esa medición fue del 7,1 % (INDEC 2002- 2003). Para el Censo 2010 la prevalencia escaló al 12,9 %. El relevamiento del año 2018 informa sobre una prevalencia de 10,2%. La siguiente figura muestra de forma comparativa el porcentaje de población que en la Argentina tiene alguna discapacidad de acuerdo con los distintos relevamientos realizados. Cabe aclarar que en el año 2001 y en el año 2010 se toma el total de población por tratarse de censos, mientras que en el año 2018 se trata una encuesta realizada en localidades urbanas mayores a 5.000 habitantes de todo el país.

Figura 2. Prevalencia de personas con discapacidad 2001, 2010 2018



Fuente: Censo 2001, 2010 y Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad de 2018

En la siguiente tabla puede observarse las regiones que concentran los porcentajes más altos de prevalencia de discapacidad en su población, entre ellas se destacan la Región Cuyo y la Región Centro.

Tabla 1. Prevalencia de la Discapacidad en los relevamientos 2002, 2010 y 2018, según regiones geográficas.

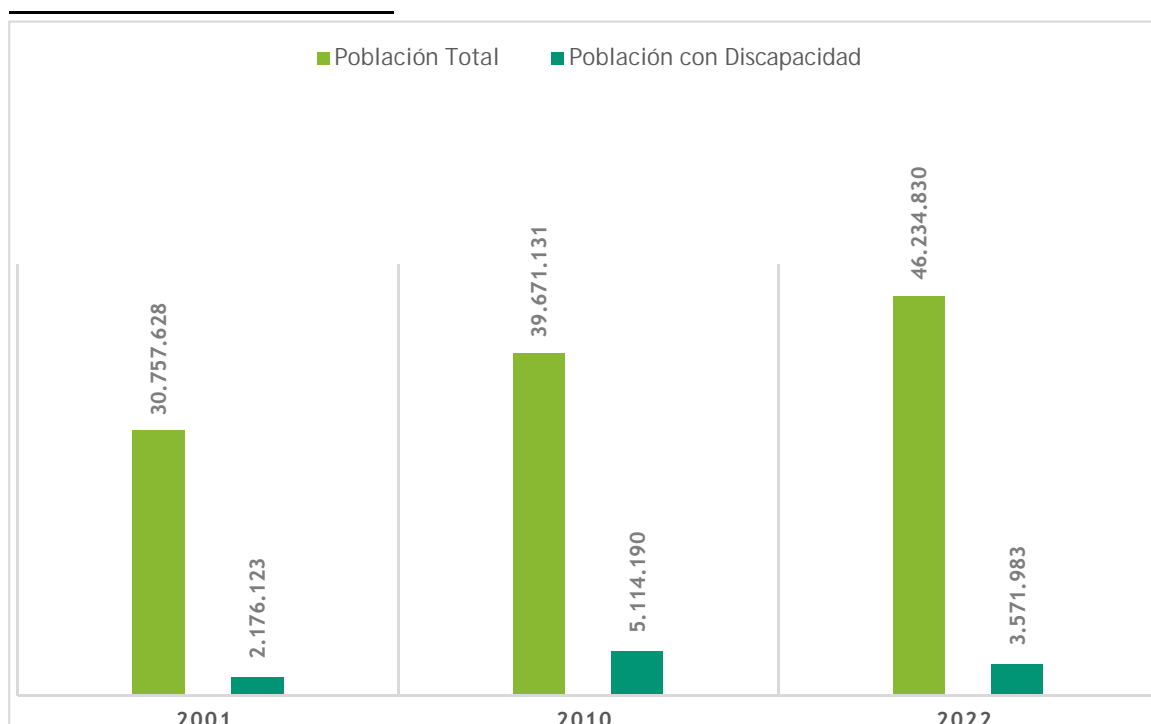
Prevalencia⁴			
	2002	2010	2018
Región Cuyo	8,9	13,9	11,0
Región GBA	6,0	11,8	10,3
Región NEA	6,6	14,3	10,0
Región NOA	7,6	16,2	9,6
Región Centro	7,9	12,5	10,3
Región Sur	6,9	12,1	9,0

Fuente: INDEC 2002-2003- Censo 2010 y Estudio Nacional sobre el Perfil de las personas con Discapacidad de 2018.

En la figura a continuación se puede observar la población total según los Censos 2001 y 2010 y la población con discapacidad. Además, se agregan las estimaciones sobre la cantidad de población actual según el INDEC y las estimaciones en base al Estudio Nacional sobre el Perfil de las personas con Discapacidad de 2018. Es importante tener en cuenta que el Registro Nacional de las Personas con Discapacidad lleva adelante una acción relevante desde el año 2009, aunque la cantidad de personas con discapacidad supera ampliamente a la población que poseen el Certificado Único de Discapacidad (CUD); para marzo de 2022 ese registro tenía 1.503.779 personas.

⁴ La distribución de regiones del cuadro N°1 responde la distribución de que hace el INDEC, que toma como unidades primarias de muestreo a centros urbanos mayores de 5.000 habitantes. Esta distribución difiere de la tomada en el resto del informe según la regionalización del CPRES.

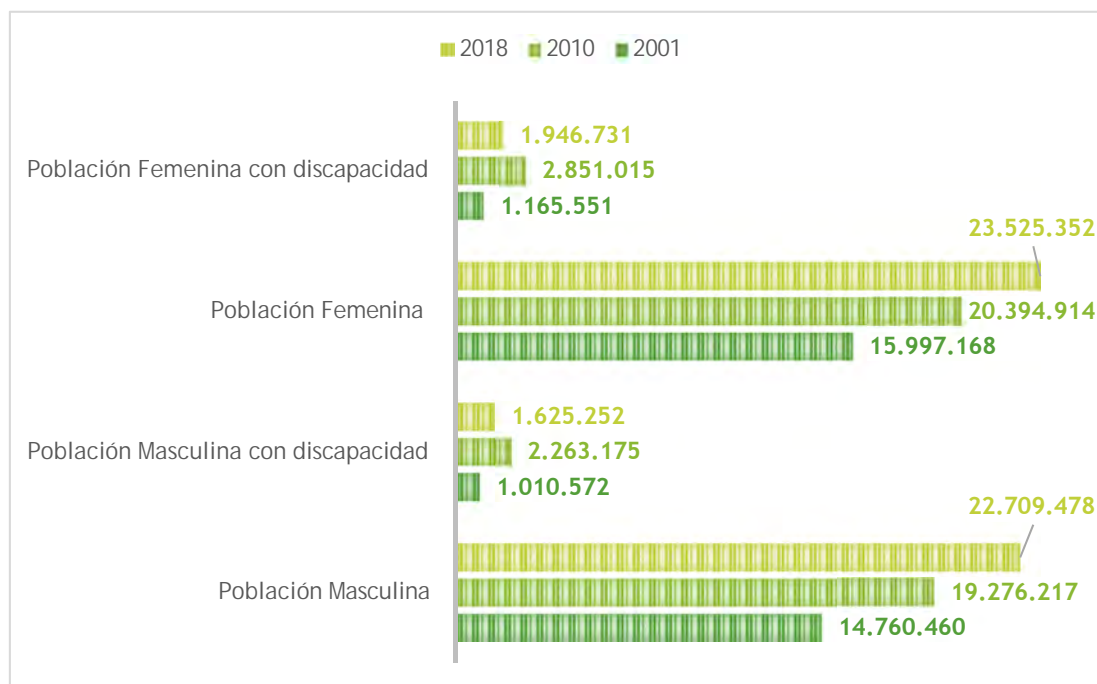
Figura 3. Población total y población con discapacidad



Fuente: Censo 2001, 2010, estimaciones de INDEC sobre cantidad de habitantes y de cantidad de personas con discapacidad.

Según la clasificación por sexo, la distribución de las personas con discapacidad se asemeja a la registrada en la población total en los censos 2001 y 2010, las estimaciones sobre el total de población para principios de 2022 y las estimaciones de la población con discapacidad según el Estudio Nacional sobre el Perfil de las personas con Discapacidad de 2018, donde la población femenina es mayor que la masculina. La siguiente figura muestra lo mencionado.

Figura 4. Distribución de la población con discapacidad según sexo en comparación con el total de población



Fuente: Censo 2001, 2010, estimaciones de INDEC sobre cantidad de habitantes y de cantidad de personas con discapacidad.

Estos relevamientos (Censo 2001 y 2010, y el Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad), permiten comparar la **prevalencia** en estos tres momentos, según distinción por sexo, tal como se puede observar en la tabla N°2.

Tabla 2. Prevalencia de la Discapacidad en los relevamientos 2002, 2010 y 2018

Año	Total	Varones	Mujeres
2001	7,1	6,8	7,3
2010	12,9	11,7	14,0
2018	10,2	9,5	10,8

Fuente: INDEC 2002-2003- 2018

Tal como se muestra en la figura N°4, y la tabla anterior, se corrobora el mayor porcentaje de mujeres en el universo de personas con discapacidad. Este porcentaje se mantiene constante en los distintos relevamientos.

En la siguiente tabla se puede observar que la población con discapacidad registrada en los distintos relevamientos posee diversas características, según tengan una, dos o más discapacidades y Certificado Único de Discapacidad (CUD).

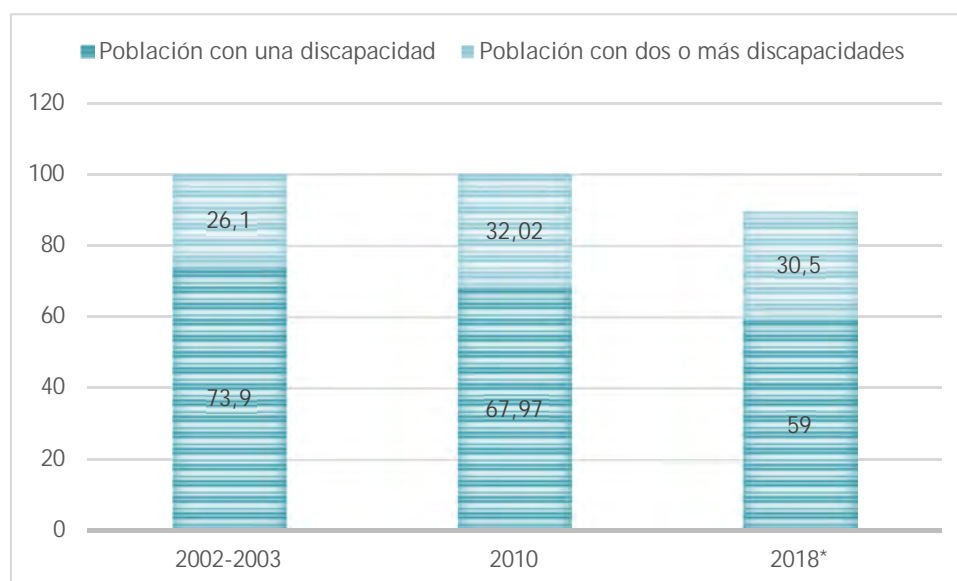
Tabla 3. Población con una o más discapacidades 2002, 2010 y 2018

	Población con una discapacidad			Población con dos o más discapacidades			Con Certificado Único de Discapacidad (CUD)		
	2002-2003	2.010	2.018	2002-2003	2.010	2.018	2002-2003	2.010	2.018
Total	73,9	67,97	59	26,1	32,02	30,5			10,5
Varones	76,5	69,82	58,9	23,5	30,17	27,8			13,3
Mujeres	71,7	66,5	59,1	28,3	33,49	32,7			8,2

Fuente: INDEC 2002-2003- 2018

Las personas que tienen “una discapacidad”, en todos los relevamientos ocupan el mayor porcentaje, registrando una disminución significativa para el año 2010, que se sostiene en la encuesta realizada en el año 2018. Sin embargo, es notable el aumento de la incidencia de la discapacidad, entre aquellos que tienen “dos o más discapacidades”, registrándose entre los años 2002 y 2018, un incremento de más de 14%.

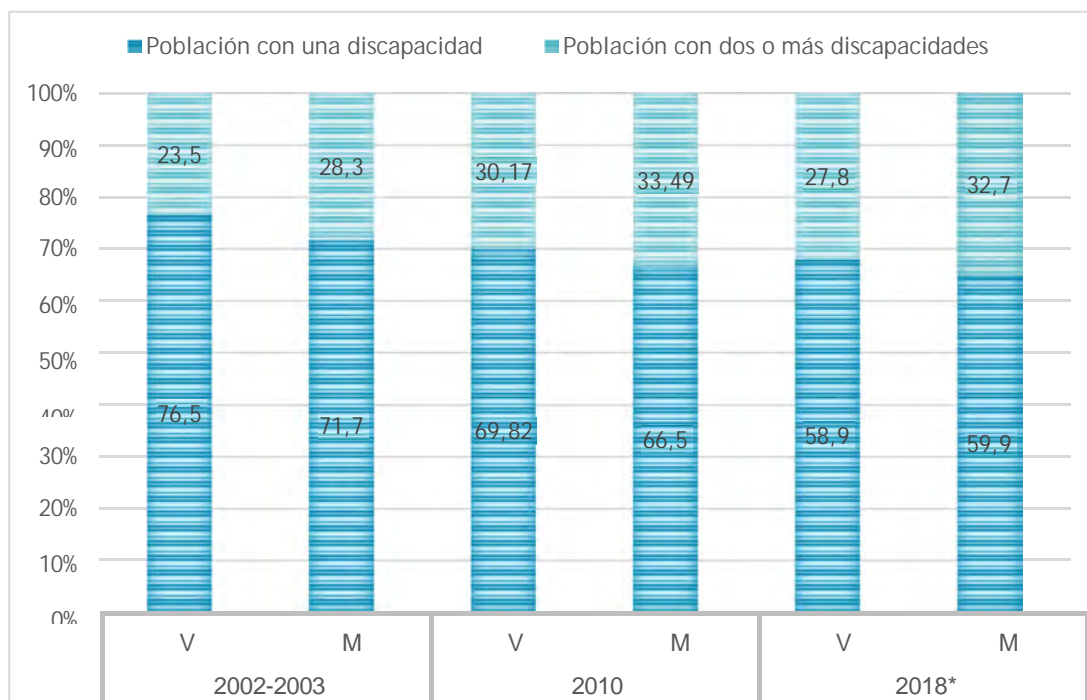
Figura 5. Personas con una o más discapacidades 2002/201/2018



Fuente: INDEC 2002-2003- Censo 2010 y Estudio Nacional sobre el Perfil de las personas con Discapacidad de 2018.

Por otra parte, en relación con la distribución de género, el mayor porcentaje de personas con una discapacidad corresponde a varones, 76,5% en el año 2002 y 69,2% en el año 2010 y solo en el año 2018 las mujeres superan a los varones por 1%.

Figura 6. Población con una o más discapacidades según sexo-Total país



Fuente: INDEC 2002-2003- Censo 2010 y Estudio Nacional sobre el Perfil de las personas con Discapacidad de 2018.

Se observa que las personas con dos o más discapacidades corresponden en mayor número a mujeres, porcentaje que va en consonancia con los datos de personas con discapacidad en general donde el género femenino es el más numeroso.

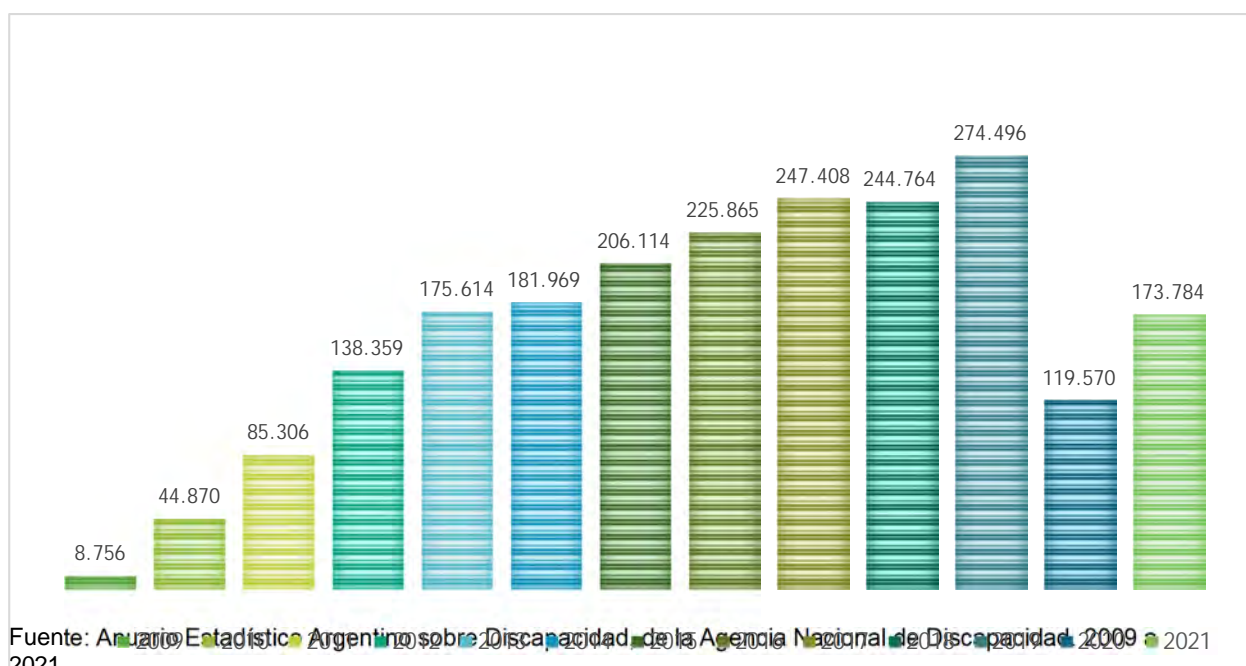
Certificado Único de Discapacidad

El Certificado Único de Discapacidad (CUD) se establece a partir de la Ley N° 24.901, sancionada en noviembre de 2001 y promulgada en diciembre del mismo año. A partir de esta ley se establece que el Ministerio de Salud de la Nación y las provincias adheridas expedirán el Certificado Único de Discapacidad. En el año 2008 se promulga la Ley N°

26.378 que adhiere a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, para su aplicación en todo el territorio nacional. Desde el año 2009 existen registros sobre los CUD emitidos, los tipos de discapacidades de las personas alcanzadas por los mismos y una importante cantidad de características que permiten conocer las condiciones en que viven las personas con discapacidad. En el año 2017 se crea el Plan Nacional de Discapacidad, que da origen a la creación de la Agencia Nacional de

Discapacidad y a la Mesa Interministerial.

Figura 7. Evolución de la emisión del Certificado Único de Discapacidad (CUD) 2009- 2021



El Certificado Único de Discapacidad (CUD) es un documento público válido en todo el país, que permite ejercer los derechos y acceder a las prestaciones previstas en las leyes nacionales N°22.431 y N°24.901, respectivamente. El acceso al CUD es voluntario y es obligación del Estado garantizar las prestaciones previstas en dicha legislación. Para obtener el CUD se debe realizar un trámite gratuito y voluntario, para ello se debe presentar documentación específica que acredite la/las discapacidad/es a certificar, y finalmente es una Junta Evaluadora Interdisciplinaria quien dictamina si se otorga o no el CUD.

La acreditación de la discapacidad a través del CUD permite el acceso a un sistema de prestaciones básicas de atención integral sobre sus necesidades y requerimientos. Entre las misma se contemplan acciones de prevención, asistencia, promoción y protección.

Tipos de discapacidad

El total de personas con discapacidad con CUD para el año 2017 fue de 247.408. De ese total el 80,8% corresponde a personas con una discapacidad y el 19,2% restante tienen 2 o más discapacidades. La variación en la emisión del CUD en el año 2018 se modificó

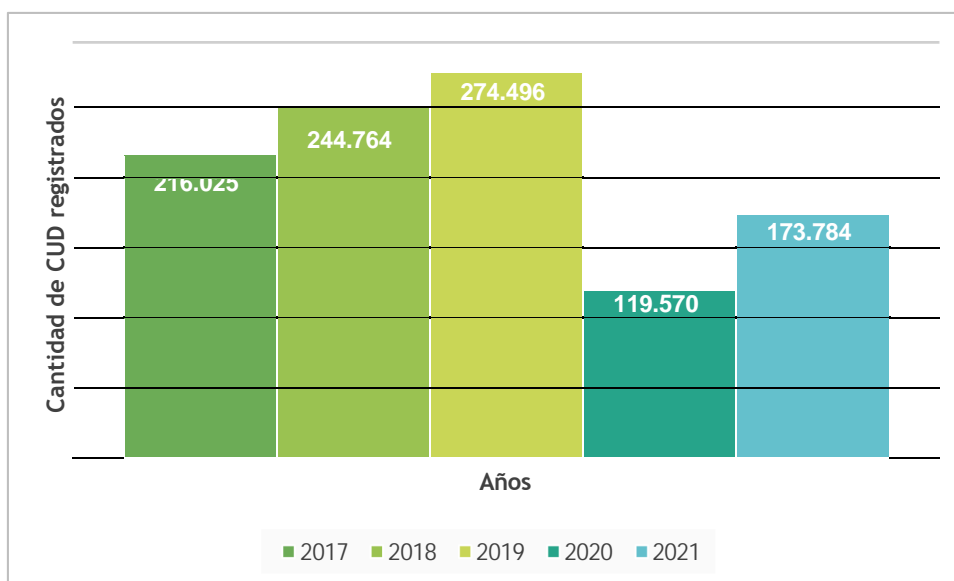
levemente en -1,06%, con 244.764 certificados emitidos de los cuales, el 79,7% corresponde a personas con una discapacidad, y el 20,3% a quienes tienen dos o más discapacidades. La cantidad de CUD emitidos en el año 2019 fue de 274.496, es decir que tuvo un incremento del 10,8% respecto al año anterior, en ese año las certificaciones para personas con una discapacidad fueron del 79,2% y para personas con dos o más discapacidades del 20,8%. En el año 2020 la cantidad de CUD que se emitió disminuyó drásticamente. El total de certificados fue de 119.570, lo que equivale a -129,5%, respecto del registro del año anterior.

Consideramos que esta disminución fue consecuencia de la pandemia por COVID19. Esta situación obligó a las jurisdicciones a adoptar diferentes medidas sanitarias de aislamiento social, preventivo y obligatorio, como estrategia para impedir el avance de la pandemia. En este sentido, aquellos trámites y gestiones administrativas presenciales no imprescindibles fueron postergados con el propósito de disminuir la circulación de la población, lo que explicaría este notable descenso en la emisión respecto de años anteriores.

La mayor cantidad de certificados emitidos durante el año 2020 se concentró entre la Provincia de Buenos Aires (40,8 %) y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (10,2%), manteniéndose el volumen relativo de estas jurisdicciones respecto a años anteriores. En tercero, cuarto y quinto lugar se ubicaron las provincias de Santa Fe (6,80 %) Córdoba (6,7 %), y Mendoza (4,9 %), respectivamente. A ellas le siguieron las provincias de Tucumán (4,1 %), Entre Ríos (3,4 %), Salta (3,3 %), Chaco (2,2 %), Misiones (2 %), Jujuy (2 %), Río Negro (2 %), Corrientes (2 %), San Juan (1,4 %), Neuquén (1,3 %), Santiago del Estero (1,2 %), Chubut (1,1 %) y Catamarca (1 %). Por último, las provincias que han tenido una menor prevalencia en cantidad de certificados emitidos durante 2020 fueron San Luis (0,9 %), Santa Cruz (0,7 %), La Rioja (0,6 %), La Pampa (0,6 %), Formosa (0,5 %) y Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (0,4 %).

En el año 2021 la cantidad de CUD emitidos fue de 173.784, lejos de las cifras alcanzadas hasta el año 2019, pero superando en un 145% al año 2020. Las personas con una discapacidad sumaron el 80,7% de las certificaciones entregadas, en tanto que las de 2 o más discapacidades sumaron el 19,3%.

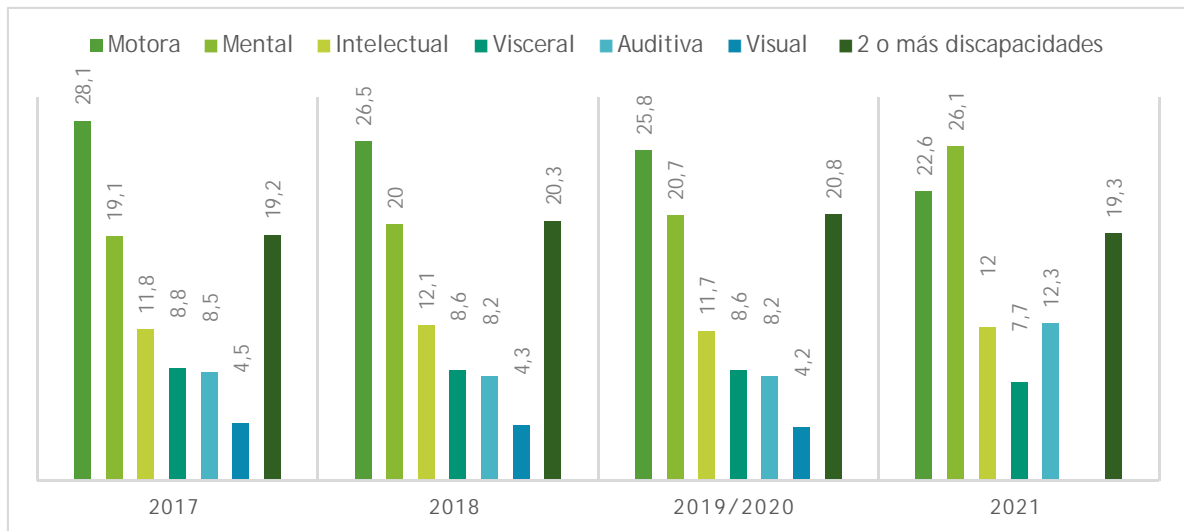
Figura 8. CUD registrados entre 2017 y 2021



Fuente: Anuario Estadístico Argentino sobre Discapacidad, de la Agencia Nacional de Discapacidad.
2017-2018 2019/2020- 2021

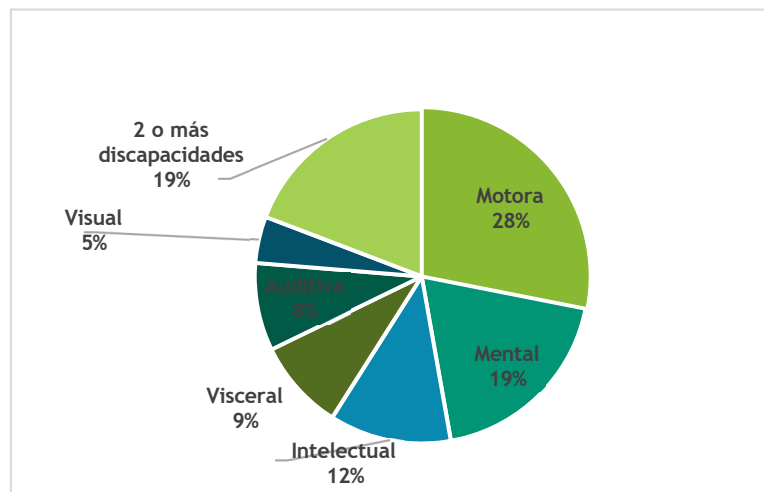
En la figura N°8 puede observarse que la deficiencia con mayor prevalencia es la motora, que suma en mayor porcentaje en cada una de las mediciones realizadas, aunque año a año se observa una tendencia a la baja, pasando a ocupar el segundo lugar en porcentaje en el Anuario Estadístico Argentino sobre Discapacidad del año 2021. En segundo lugar, se encuentra la discapacidad mental, cuyos porcentajes se mantienen estables entre 19,1% (2017) y 20,6% (2019/2020), experimentando una subida importante en el año 2021, que se traduce en el 26,1%, siendo para ese año la mayor deficiencia registrada. En tercer lugar, encontramos a la deficiencia intelectual, que registra variaciones conservadas en todo el quinquenio, oscilando entre el 11,7% (2019/2020) como registro más bajo, y el 12,1% en 2018. En términos porcentuales la discapacidad visceral ocupa el cuarto lugar en orden de importancia, manteniéndose estable durante los años 2017 y 2020; en tanto en el 2021 se registra una disminución del 1,3% respecto del año anterior.

Figura 9. Incidencia del tipo de discapacidades entre 2017-2021



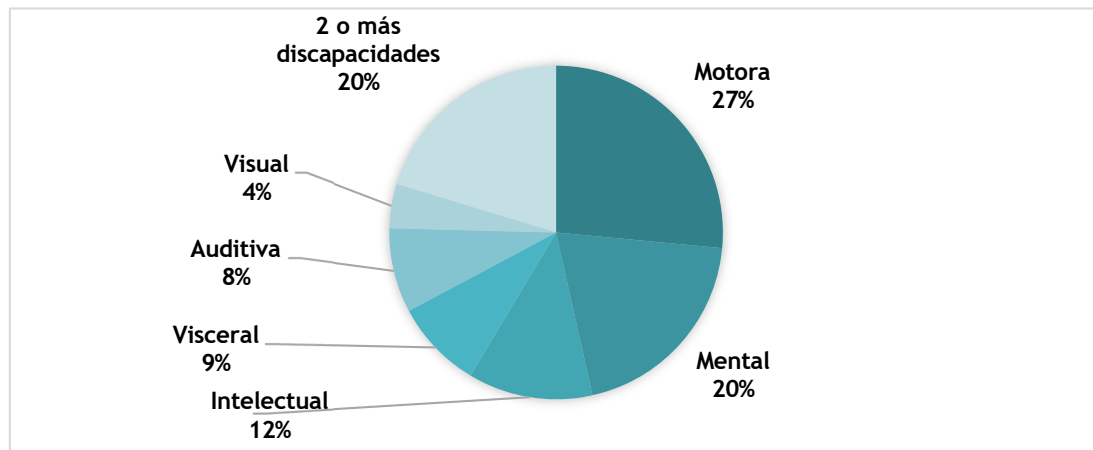
Fuente: Anuario Estadístico Argentino sobre Discapacidad, de la Agencia Nacional de Discapacidad. 2017 a 2021.

Figura 10. Tipo de Deficiencia en 2017



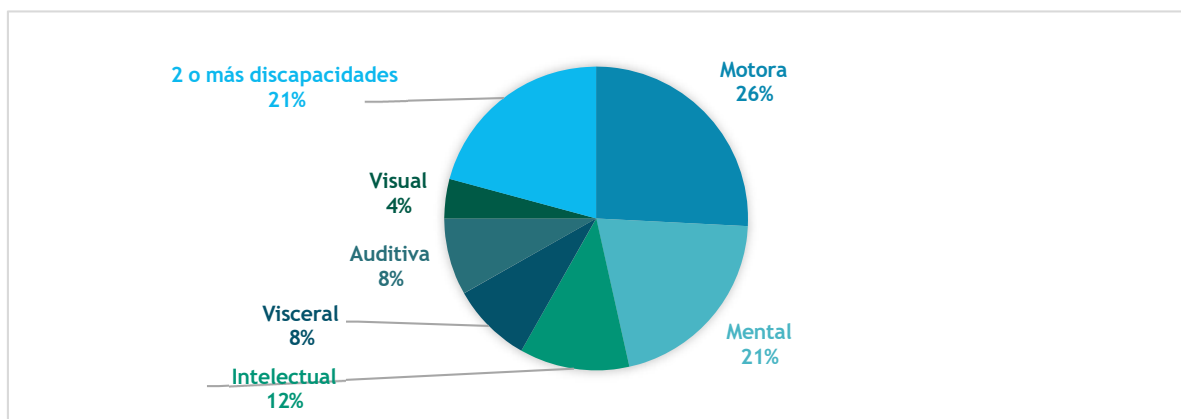
Fuente: Anuario Estadístico Argentino sobre Discapacidad, de la Agencia Nacional de Discapacidad. 2017 a 2021.

Figura 11. Tipo de Deficiencia en 2018



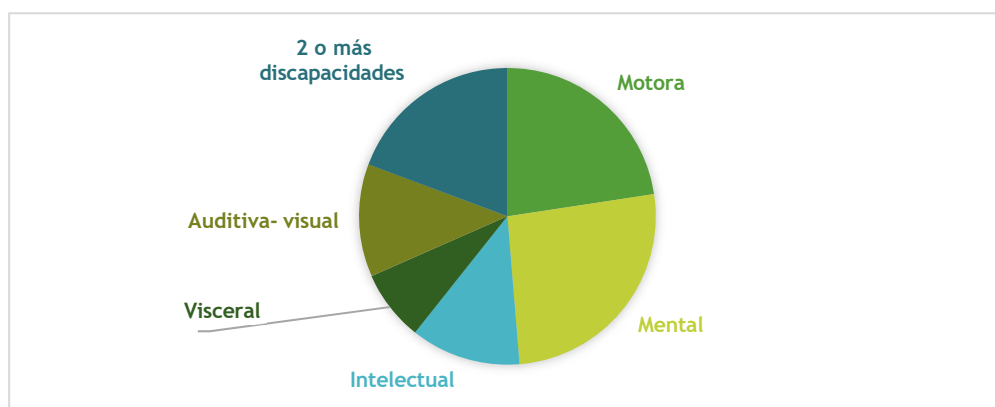
Fuente: Anuario Estadístico Argentino sobre Discapacidad, de la Agencia Nacional de Discapacidad. 2017 a 2021

Figura 12. Tipo de Deficiencia en 2019-2020



Fuente: Anuario Estadístico Argentino sobre Discapacidad, de la Agencia Nacional de Discapacidad. 2017 a 2021

Figura 13. Tipo de Deficiencia en 2021



Fuente: Anuario Estadístico Argentino sobre Discapacidad, de la Agencia Nacional de Discapacidad. 2017 a 2021

Certificado Único de Discapacidad, distribución geográfica

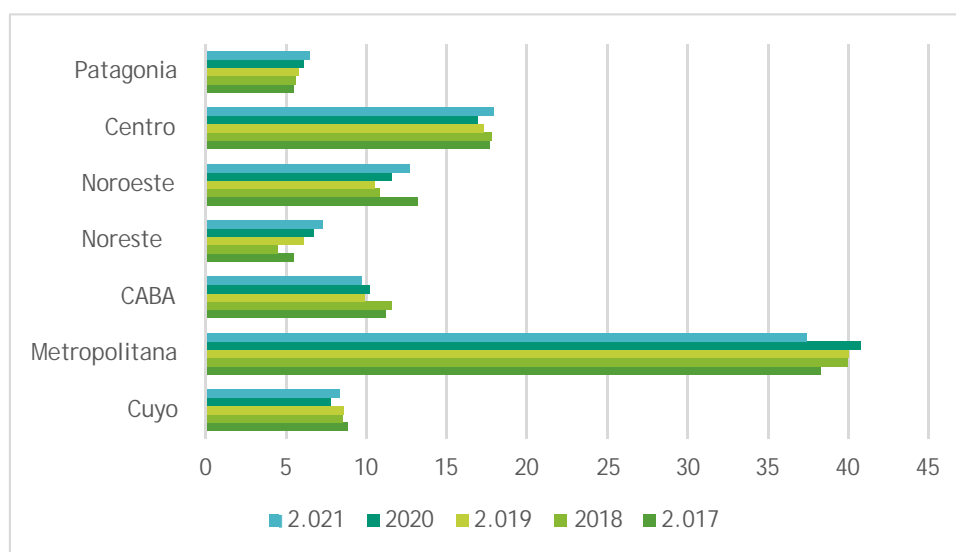
Como se observa en la figura N°14, el mayor índice de CUD emitidos es a personas que residen en la provincia de Buenos Aires, cuyos porcentajes oscilaron en el quinquenio entre el 37,4%, como valor inferior, y 40,04% como el valor mayor, de los certificados en el país. Como segundo distrito con mayor cantidad de personas con CUD se encuentra la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con porcentajes entre el 9,7% y el 11,6%. En tercer lugar, se encuentra la provincia de Córdoba, que en el año 2017 registró el 7,7% de los CUD emitidos y en el año 2021 el 7,6% del total país. En orden de importancia por la cantidad de CUD emitidos se puede encontrar a las provincias de Santa Fe, Mendoza y Salta. La distribución de la emisión del Certificado Único de Discapacidad (CUD) por regiones se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 4. CUD por regiones entre 2017 y 2021

	2.017	2018	2.019	2020	2.021
Cuyo	8,8	8,5	8,6	7,8	8,3
Metropolitana	38,3	40	40,04	40,8	37,4
CABA	11,2	11,6	9,9	10,2	9,7
Noreste	5,5	4,5	6,1	6,7	7,3
Noroeste	13,2	10,8	10,5	11,6	12,7
Centro	17,7	17,8	17,3	16,9	17,9
Patagonia	5,5	5,6	5,8	6,1	6,5

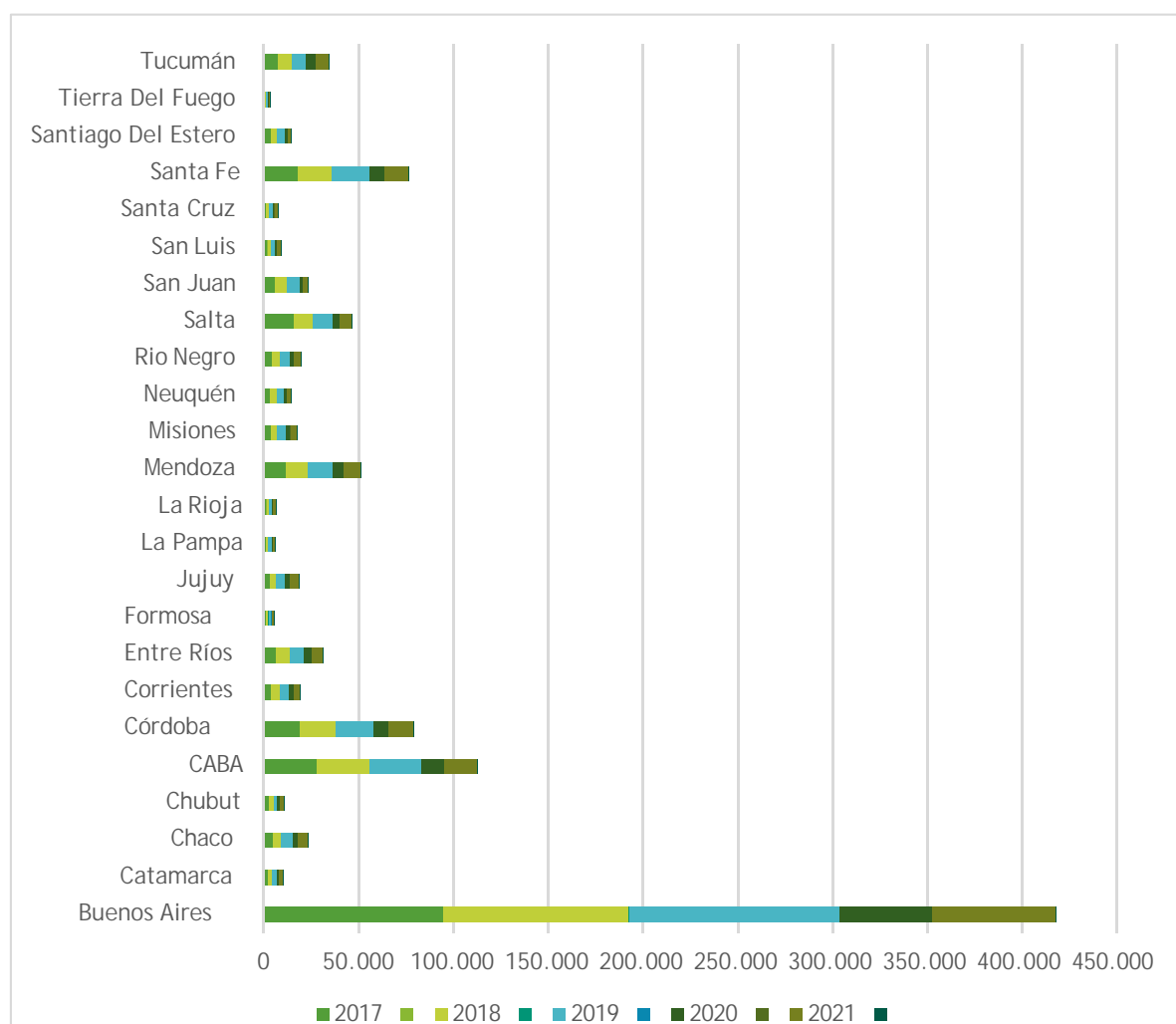
Fuente: Anuario Estadístico Argentino sobre Discapacidad, de la Agencia Nacional de Discapacidad. 2017 a 2021.

Figura 14. CUD emitidos según las regiones del país



Fuente: Anuario Estadístico Argentino sobre Discapacidad, de la Agencia Nacional de Discapacidad. 2017 a 2021.

Figura 15. CUD emitidos según provincia de residencia entre 2017 y 2021



Fuente: Anuario Estadístico Argentino sobre Discapacidad, de la Agencia Nacional de Discapacidad. 2017 a 2021.

En el quinquenio trabajado el porcentaje de personas con discapacidad con CUD menores de 15 años osciló entre el 25 %y el 30%, con una tendencia al alza registrando en el año 2021 el mayor porcentaje del periodo con un 31,9%.

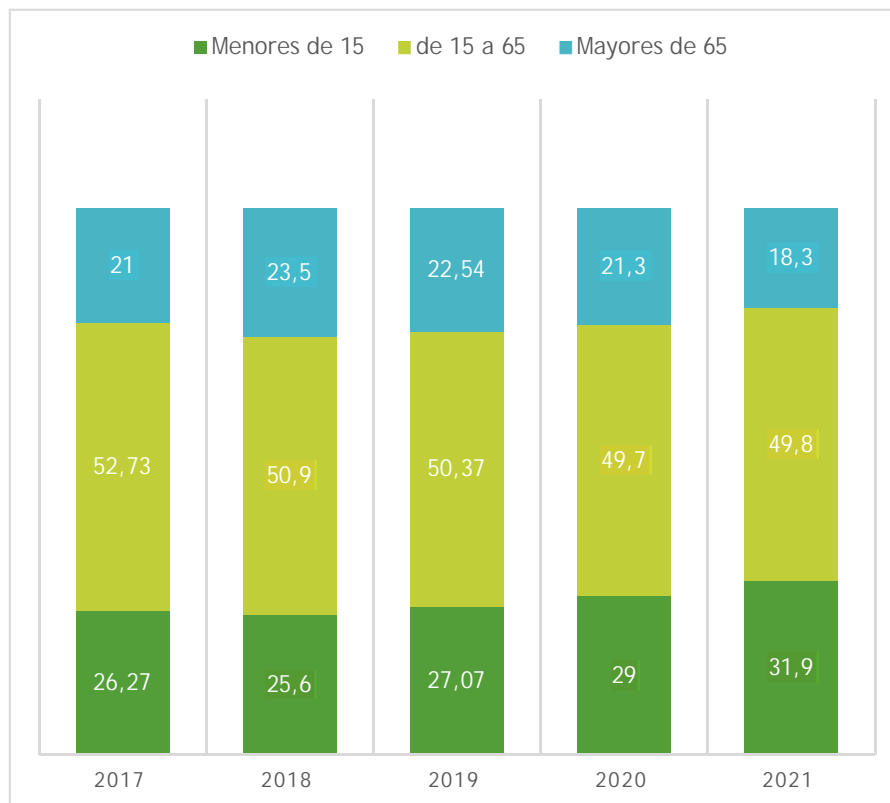
Tabla 5. Distribución de edad de personas con CUD entre 2017 y 2021

	2017	2018	2019	2020	2021
Menores de 15	26,27	25,6	27,07	29	31,9
de 15 a 65	52,73	50,9	50,37	49,7	49,8
Mayores de 65	21	23,5	22,54	21,3	18,3

Fuente: Anuario Estadístico Argentino sobre Discapacidad, de la Agencia Nacional de Discapacidad. 2017 a 2021.

Dentro del tramo de edad que abarca entre los 15 y 64 años se ubicaron 138.274 personas, mientras que 74.326 lo hicieron en el tramo de 0 a 14 años.

Figura 16. Personas con CUD según Edad, entre 2017 a 2021

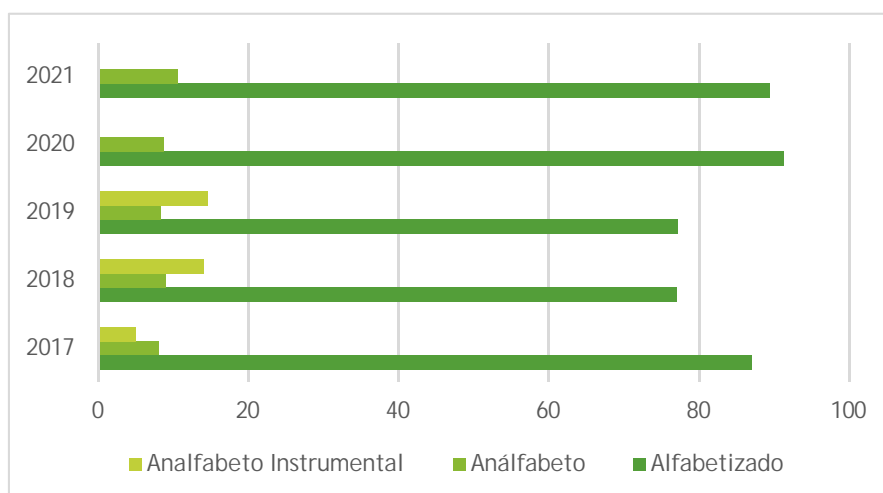


Fuente: Anuario Estadístico Argentino sobre Discapacidad, de la Agencia Nacional de Discapacidad. 2017 a 2021.

El rango de edad entre 15 y 64 años es el que mayor porcentaje de personas con CUD concentra, se mantiene estable durante el periodo analizado, con una leve tendencia a la baja; en el 2017 fue de 52,73 % mientras que en el año 2021 fue de 49,8%. En el rango mayores de 65 años se observa un aumento conservado entre los años 2018 (23,5%) y 2019 (22,54%), para luego descender en el año 2020 y en el 2021, cuando registra el porcentaje más bajo del quinquenio, con el 18,3%.

Otra de las condiciones analizadas es la establecida en el Anuario Estadístico Argentino sobre Discapacidad que toma como indicador la condición de alfabetización de las personas que poseen el CUD, este registro se hace en la población mayor a 10 años.

Figura 17. Condición de Alfabetización



Fuente: Anuario Estadístico Argentino sobre Discapacidad, de la Agencia Nacional de Discapacidad. 2017 a 2021.

La figura anterior muestra cómo se fue modificando la condición de alfabetización de la población en el periodo analizado. A partir de los relevamientos posteriores al año 2019 el indicador de “condición de alfabetización” se modifica por el de “trayectoria educativa”. La primera categoría describe a “la población de 10 años y más, según su condición de alfabetismo, entendiendo que una persona alfabetizada es aquella que desarrolla la lectoescritura” (Diccionario de Variables, Registro Nacional de Personas con Discapacidad). En un sentido más amplio, la segunda categoría “refiere a la modalidad educativa y todos los niveles a los que concurrió/concurre la persona, se especifica para cada uno si el nivel está completo o no” (Op.Cit).

Cabe destacar también que, en esta medición, desaparece la categoría “analfabeto instrumental”⁵, modificándose por la categoría “personas sin acceso a la alfabetización”.

4.2. Alumnos con discapacidad incluidos en las escuelas comunes

En este apartado partimos de la hipótesis planteada, “es posible sostener que la cantidad de alumnos con discapacidad incluidos en las escuelas comunes

⁵ Según el Diccionario de Variables del Registro Nacional de las Personas con Discapacidad, la categoría “analfabeto instrumental” refiere a la persona que haya alcanzado ciertas habilidades de lectoescritura y presente dificultades para la interpretación y comprensión del texto leído.

de la educación obligatoria durante el periodo de ASPO / DISPO (2020-2021) ha disminuido en relación con los primeros años del último quinquenio (2017-2019)".

Región Cuyo: se puede advertir que entre los años 2017 y 2018 se produjo un leve aumento de estudiantes incluidos en términos generales en la región, pasó de una matrícula de 2.706 a 2.931, lo que significa un aumento del 8%, mientras que en el año 2019 se registran 3.375 estudiantes incluidos que corresponde a un aumento del 15% respecto al 2018. En el año 2020 se registran 3.524 estudiantes incluidos, lo que indica que la matrícula aumentó un 4,5 % respecto al año 2019. En el año 2021 se registra un aumento en alza de 4.368 estudiantes incluidos que representan el 23% de aumento respecto al año 2020.

En este sentido, se advierte que en términos generales la matrícula de estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas comunes ha aumentado en el periodo ASPO/DISPO (2020-2021) en relación con los primeros años del último quinquenio (2017-2021).

Región Metropolitana: en el año 2017, la matrícula total fue de 10.323 alumnos incluidos. En el año siguiente, 2018, se observa un leve incremento, traduciéndose en 10.601, es decir un aumento del 3%. Esta misma tendencia en alza se ve reflejada en el año 2019 con 11.226 estudiantes incluidos, 6% más, respecto al año anterior. En el año 2020 se registró el mayor número de estudiantes con discapacidad incluidos, con una cifra de 12.466 alumnos, distribuidos en los tres niveles obligatorios del Sistema Educativo (inicial, primaria y secundaria), representando un 10% adicional, respecto al año anterior. En el año 2021, este número disminuye a 10.412 estudiantes incluidos, es decir desciende un 16% aproximadamente con respecto al año 2020.

En líneas generales, la matrícula ha aumentado en el Periodo ASPO/DISPO, en relación con los primeros años del último quinquenio, ya que en el año 2020 la matrícula de estudiantes con discapacidad incluidos en las escuelas comunes aumentó un 19% en relación con el año 2017.

Región Bonaerense: en el último quinquenio, se puede ver una tendencia en alza. Entre el 2017 y 2018 la matrícula de alumnos incluidos aumentó un 138%,

un aumento que impacta por la suba considerable. Entre el 2018 y el 2019 continúa el aumento, pero en este caso significa un 12%, mientras que en los siguientes años el aumento es continuo y lo hace un 2% en cada año.

Región Centro: se puede observar que hubo un aumento de la matrícula de estudiantes incluidos en el periodo comprendido entre los años 2017 y 2019, dicho aumento ha sido de un 47% entre el año 2017 y el año 2018 y de un 13% entre el año 2018 y el año 2019. Asimismo, se observa un marcado descenso del 82% en el año 2020. En el año 2021 los valores vuelven a los observados durante el año 2019.

Para el quinquenio trabajado en la Región Centro el total de estudiantes incluidos fue de 50.503, con un promedio de 10.101 estudiantes por año.

Al interior de la región y para el mismo quinquenio, se destaca el contraste entre la alta cantidad de estudiantes incluidos en la provincia de Santa Fe respecto del total regional representado con un 67% y el bajo porcentaje de inclusión de Entre Ríos que solo alcanza un 4% del total regional.

Región Sur: se observa que entre los años 2017 y 2021 se produjo un fuerte aumento de estudiantes incluidos/as en términos generales en la región, pasó de una matrícula de 6.226 a 9726 estudiantes incluidos, es decir se observa una tendencia en alza de manera sostenida.

Se observa que entre los años 2017 y 2018 la matrícula de alumnos incluidos aumentó un 29,46%, mientras que entre los años 2018 y 2019 el aumento fue menor, de un 5,30%.

En el año 2020 se advierte un nuevo aumento, del 12,30 % respecto del periodo anterior. En el año 2021 aumenta levemente la cantidad de alumnos incluidos con respecto al año 2020, en un 2,05%.

Cabe resaltar que la provincia de Chubut en el periodo considerado es la que presenta mayor porcentaje de estudiantes incluidos, un 324,4%. Mientras que el resto de las provincias de la región su aumento, en promedio, fue de 180%.

Por lo tanto, se advierte que la matrícula de estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas comunes ha aumentado considerablemente en el periodo ASPO/DISPO (2020- 2021) en relación con los primeros años del último quinquenio (2017-2021).

Región Noreste: en términos generales durante el periodo ASPO / DISPO (2020-2021) se ha observado un leve aumento de los estudiantes con discapacidad incluidos.

Durante el período 2017-2019 hubo una tendencia en alza de manera sostenida. Se observa que entre el año 2017 y el año 2018 la matrícula de alumnos incluidos aumentó un 38%, mientras que entre el año 2018 y el año 2019 aumentó un 23%.

En el año 2020 se advierte una leve baja, respecto del periodo anterior, la matrícula disminuye en un 11%. Nuevamente en el año 2021 aumenta levemente la cantidad de alumnos incluidos con respecto al 2020, en un 5,5%.

Cabe resaltar que la provincia de Corrientes, en el periodo considerado es la que presenta menor cantidad de estudiantes incluidos, representa el 10% del total de la región. Mientras que la provincia de Chaco es la que mayor cantidad de alumnos incluidos posee, representando el 49,40% del total de la región, en el periodo considerado.

Región Noroeste: en el periodo 2017- 2021 se produjo un importante aumento de estudiantes incluidos/as en términos generales en la región, pasó de un total de 6.814 a 10.026, es decir un aumento de 47,13%, en el periodo de 5 años. Sin embargo, aunque la tendencia es en alza, en las distintas provincias el comportamiento fue diferente, en Catamarca se produjo un aumento conservado de un 34% en relación con las demás provincias de la región, en el periodo se registran oscilaciones con subas y bajas, en el año 2018 y en el año 2020 los casos fueron menores que el año 2017, aunque cierra el quinquenio con un aumento considerable. En Jujuy el aumento en el quinquenio fue del 76% con un alza sostenida, mientras que muestra una fuerte baja en el año 2020, y en el año 2021 se duplica, dando continuidad al aumento de casos de estudiantes incluidos. En la provincia de Salta el aumento fue del 30 % entre los años 2017 y 2021, la

disminución de casos más significativa fue en el año 2020. En Santiago del Estero el aumento en el período es del 2%, manteniéndose estable, siendo la excepción el año 2020 con un aumento de 178% respecto al año 2017; baja de forma abrupta en el año 2021. En Tucumán el aumento fue importante, de un 90%, sin embargo, en el periodo se registraron porcentajes muy superiores en el año 2020, cuadruplicando los casos de 2017.

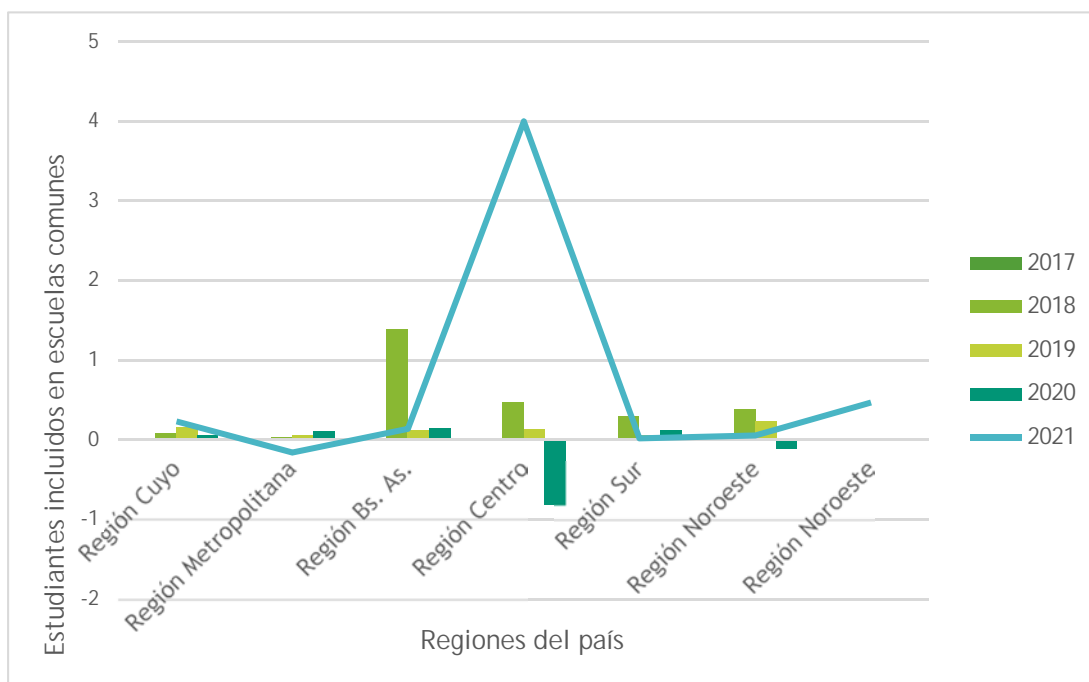
Síntesis parcial:

Como se puede advertir, en la mayoría de las regiones de nuestro país, la matrícula de estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas comunes de la educación obligatoria **ha aumentado** durante el periodo ASPO/DISPO. Se visualiza un aumento exponencial de estudiantes incluidos en algunas regiones, como en la Región Centro con un aumento del 400% de estudiantes con discapacidad incluidos matrícula en el año 2021 y del 138% en la región de Buenos Aires, en el año 2018.

Sin embargo, en el año 2020 se observa en la Región Centro una baja abrupta del 82 % de estudiantes incluidos, y en la Región Norte una disminución del 11% de alumnos con discapacidad incluidos en las escuelas comunes.

Se puede inferir que la suba sostenida en la mayoría de las regiones se relaciona con los principios generales de las políticas educativas actuales, que propician y promueven la inclusión educativa para los/las estudiantes con discapacidad. La aplicabilidad de la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación puede leerse como una estrategia con un impacto positivo y de crecimiento sostenido, en relación con los estudiantes matriculados con trayectorias educativas en escuelas comunes en los niveles obligatorios.

Figura 18. Estudiantes Incluidos en escuelas comunes entre 2017 - 2021



Fuente: Anuario educativo de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. 2017, 2018, 2019, 2020 y 2021.

4.3. Unidades educativas destinadas a prácticas inclusivas por región

En este apartado abordamos la relación entre el número de instituciones de educación especial, la matrícula total de alumnos con discapacidad y la inclusión de estos en escuelas comunes.

Región Cuyo: en el año 2017 existieron 199 Unidades educativas de Educación Especial, con una matrícula total de 8.673 estudiantes con discapacidad. El 31,20% de esa matrícula estuvo incluido en escuelas comunes, porcentaje equivalente a 2.706 estudiantes incluidos/as.

En el año 2018 y 2019 existieron 231 y 233 unidades educativas de Educación Especial, respectivamente, con una matrícula total de 8.771 y 8.861 estudiantes con discapacidad, en ambos años. El porcentaje de inclusión de estudiantes en escuelas comunes tuvo un leve aumento respecto del año 2017, registrándose un 33,41% en el año 2018 y un 38,08% en el año 2019.

En los años 2020 y 2021 se mantuvieron relativamente estables las cantidades de unidades educativas de Educación Especial (227 y 236 respectivamente), con matrículas totales similares a los años anteriores, (8.320 y 8.994 en cada año). Sin embargo, se observa un progresivo aumento de alumnos incluidos en

escuelas comunes, representando un 42,35% y un 48,56% en los dos últimos años del quinquenio considerado, siendo más notorio en el año 2021.

Tabla 6. Unidades educativas, estudiantes de educación especial y estudiantes incluidos en escuelas comunes en la Región de Cuyo.

Años	Unidades educativas	Total estudiantes de Educación Especial	Estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas comunes
2017	199	8673	2706
2018	231	8771	2931
2019	233	8861	3375
2020	227	8320	3524
2021	236	8994	4368

Fuente: Anuario educativo de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. 2017, 2018, 2019, 2020 y 2021.

Región Metropolitana: desde el año 2017, la región presenta un crecimiento notable en relación con las unidades educativas de Educación Especial, pasando de 81 unidades educativas a 186 en el año 2018. Ese crecimiento se sostiene durante el resto de los años del último quinquenio, con leves variaciones. (ver tabla N° 6)

La matrícula total de estudiantes con discapacidad en esas unidades educativas también creció inicialmente y luego se mantuvo estable. En el año 2017 se advierte una matrícula total de 5.723 estudiantes con discapacidad y en los años venideros la matrícula llegó a los 6.200 estudiantes, con leves variaciones hacia el final del quinquenio considerado. Sin embargo, se advierte que la cantidad de alumnos incluidos es notablemente superior a la matrícula total, permaneciendo estable en los años de referencia.

En el año 2017, hubo una matrícula total de 5.723 estudiantes de Educación especial y una cantidad de 10.320 estudiantes incluidos en escuelas comunes. En el año 2018, hubo una matrícula de 6.269 estudiantes y 10.601 estudiantes incluidos. En el año 2019 se observa una matrícula de 6.166 estudiantes en Educación especial y 11.224 estudiantes incluidos en escuelas comunes. En los años 2020 y 2021 la matrícula es relativamente estable (6183 y 6127 respectivamente) y la cantidad de alumnos incluidos en escuelas comunes presenta diferencias, en el año 2020 hubo 12.465 estudiantes incluidos y en el

año 2021 hubo 10.411 estudiantes incluidos.

Tabla 7. Unidades educativas, estudiantes de educación especial y estudiantes incluidos en escuelas comunes en la Región de Metropolitana

Años	Unidades educativas	Total estudiantes de Educación Especial	Estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas comunes
2017	81	5723	10320
2018	186	6269	10601
2019	141	6166	11224
2020	181	6183	12465
2021	175	6127	10411

Fuente: Anuario educativo de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. 2017, 2018, 2019, 2020 y 2021.

Región Centro: en los años 2017 y 2018 se registraron 881 y 893 instituciones de Educación Especial, respectivamente, con una matrícula total de 15.750 y 15.702 estudiantes en cada año. Si bien la cantidad de estudiantes es bastante similar, se observa que el porcentaje de estudiantes incluidos en escuelas comunes se diferenció notablemente en los años de referencia, en el año 2017 fue del 53,21% y en el año 2018 aumentó al 78,67%.

El mismo comportamiento se registró en el año 2019. Se registraron 609 instituciones de Educación Especial (levemente menor al 2017 y 2018), con una matrícula total de

15.528 estudiantes con discapacidad. El porcentaje de inclusión de estudiantes en escuela comunes aumentó significativamente al 89,79%, equivalente a 13.943 alumnos. En el año 2020 y 2021 se registraron 864 y 857 instituciones de Educación Especial, con una matrícula de 14.629 y 14.126 estudiantes. Si bien los datos son similares, se observa, en el 2020, una disminución notable del porcentaje de estudiantes incluidos en escuelas comunes, registrándose un 16,83%. En el año 2021 ese porcentaje recupera valores prepandémicos y aumenta significativamente en un 94,58%.

Tabla 8. Unidades educativas, estudiantes de educación especial y estudiantes incluidos en escuelas comunes en la Región de Centro

Años	Unidades educativas	Total estudiantes de Educación Especial	Estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas comunes
2017	881	15750	8.382
2018	893	15702	12.354
2019	609	15528	13.943
2020	864	14629	2.463
2021	857	14126	13.361

Fuente: Anuario educativo de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. 2017, 2018, 2019, 2020 y 2021.

Región Sur: en el periodo considerado, último quinquenio, la cantidad de Unidades Educativas de Educación Especial creció notable y sostenidamente, de un total de 36 unidades Educativas en el año 2017 se pasó a un total de 313 unidades educativas en 2021, tal como se advierte en la tabla N° 9. La matrícula total de estudiantes con discapacidad en estas unidades educativas tuvo leves variaciones, con tendencia en alza, en los distintos años del periodo considerado. Sin embargo, se advierte que la cantidad de alumnos incluidos es notablemente superior a la matrícula total y aumenta progresivamente en los años de referencia.

En el año 2017, hubo una matrícula total de 5.351 estudiantes de Educación especial y una cantidad de 6.749 estudiantes incluidos en escuelas comunes. En el año 2018, hubo una matrícula de 5.247 estudiantes y 8.060 estudiantes incluidos. En el año 2019 se observa una matrícula de 4.859 estudiantes en Educación especial y 8.487 estudiantes incluidos en escuelas comunes. En los años 2020 y 2021 la matrícula es relativamente estable (4796 y 4819 respectivamente) pero la cantidad de alumnos incluidos en escuelas comunes resulta prácticamente el doble (9531 y 9726 correspondientes a cada uno de los años referidos).

Tabla 9. Unidades educativas, estudiantes de educación especial y estudiantes incluidos en escuelas comunes en la Región de Sur

Años	Unidades educativas	Total estudiantes de Educación Especial	Estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas comunes
2017	36	5351	6749
2018	28	5247	8060
2019	266	4859	8487
2020	250	4796	9531
2021	313	4819	9726

Fuente: Anuario educativo de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. 2017, 2018, 2019, 2020 y 2021.

Región Noreste: en los años 2017, 2018, 2019 y 2020 la cantidad de unidades educativas de Educación Especial se mantuvo relativamente estable, al igual que la matrícula total de estudiantes con discapacidad, tal como se observa en la tabla N° 10.

Sin embargo, en el año 2021 se produce un marcado descenso en la cantidad de unidades educativas, que descienden de 575 a 110 y una notable disminución en la matrícula total de estudiantes, que disminuye de 10.271 (año 2020) a 9.652. Contrariamente la cantidad de alumnos incluidos aumentó progresivamente en el quinquenio considerado, pasó de 5.137, (año 2017) alumnos incluidos en escuelas comunes a 8.086 estudiantes, en el año 2021. En términos porcentuales, se observa, en el año 2017 una inclusión del 47%, en el año 2018 una inclusión del 67,72%, en el año 2019 una inclusión del 80,42%, en el año 2020 una leve disminución al 74,63% y en el año 2021 la inclusión alcanza nuevamente un 83%.

Tabla 10. Unidades educativas, estudiantes de educación especial y estudiantes incluidos en escuelas comunes en la Región de Noroeste

Años	Unidades Educativas	Total estudiantes de Educación Especial	Estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas comunes
2017	565	10716	5137
2018	577	10474	7094
2019	406	10709	8613
2020	575	10271	7666
2021	110	9652	8086

Fuente: Anuario educativo de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. 2017, 2018, 2019, 2020 y 2021.

Región Bonaerense: en los años 2017 y 2018 la cantidad de unidades educativas de educación especial se mantuvo relativamente estable, al igual que la matrícula total de estudiantes con discapacidad. Se registran 1270 y 1260 unidades educativas en los años mencionados y una matrícula total de 41.066 y 38.945 estudiantes respectivamente. Sin embargo, la cantidad de estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas comunes aumenta notablemente, se pasa de un 36% respecto de la matrícula total (2017) a un 90% de la matrícula total en 2018.

En el año 2019 se mantienen estables las cantidades de unidades educativas de Educación Especial y de estudiantes con discapacidad, observándose un incremento en la cantidad de estudiantes incluidos, estos últimos superan la matrícula total de estudiantes con discapacidad, siendo 41.340 estudiantes incluidos frente a una matrícula total de 36.056 estudiantes.

En los años 2020 y 2021 el comportamiento de las cantidades de unidades educativas de Educación Especial y de estudiantes con discapacidad es similar a los años inmediatos anteriores, advirtiéndose una disminución notable de estudiante incluidos en el año 2020, equivalente a un 35% de la matrícula total. En el año 2021, la cantidad de estudiantes incluidos recupera valores prepandémicos, presentándose la situación de superación de la matrícula total.

Tabla 11. Unidades educativas, estudiantes de educación especial y estudiantes incluidos en escuelas comunes en la Región Bonaerense

Años	Unidades Educativas	Total estudiantes de Educación Especial	Estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas comunes
2017	1270	41066	15044
2018	1260	38945	38.853
2019	1216	36056	41340
2020	1202	35104	12465
2021	1180	35176	45253

Región Noroeste: en el quinquenio considerado la cantidad de unidades educativas de Educación Especial se mantuvo relativamente estable, al igual que la matrícula total de estudiantes con discapacidad, registrándose una leve disminución entre los años 2018- 2020, tal como se observa en la tabla N°11.

Contrariamente la cantidad de alumnos incluidos aumentó progresivamente en el quinquenio considerado, pasó de 2.620, (año 2017) alumnos incluidos en escuelas comunes a 8.103 estudiantes, en el año 2021. En términos porcentuales, se observa: en el año 2017 una inclusión del 26%, en el año 2018 una inclusión del 79,27%, en el año 2019 una inclusión del 78,75%, en el año 2020 una inclusión del 92% y en el año 2021 la inclusión baja levemente a un 79,26%.

Tabla 12. Unidades educativas, estudiantes de educación especial y estudiantes incluidos en escuelas comunes en la Región de Noroeste.

Años	Unidades Educativas	Total estudiantes de Educación Especial	Estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas comunes
2017	490	10538	2620
2018	489	9987	7917
2019	342	9948	7835
2020	497	9711	8940
2021	493	10223	8103

Fuente: Anuario educativo de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. 2017, 2018, 2019, 2020 y 2021.

Síntesis parcial

En relación con las variables consideradas, cantidad de unidades educativas de educación Especial, matrícula total de estudiantes con discapacidad y cantidad de estudiantes incluidos en escuelas comunes, se pueden advertir comportamientos diferentes en las distintas regiones.

Respecto de las unidades educativas, las regiones de Cuyo, Centro, Noreste, Bonaerense y Noroeste mantuvieron una cantidad relativamente estable, con leves variaciones. Las regiones Metropolitana y Sur tuvieron un crecimiento notable de unidades educativas de educación especial, cuadruplicando la cantidad en el quinquenio considerado.

En relación con la cantidad de estudiantes incluidos en escuelas comunes se observa en todas las regiones un aumento progresivo y sostenido. Las Regiones de Noroeste, Bonaerense, Centro, Metropolitana y Sur presentan los mayores porcentajes de alumnos incluidos en escuelas comunes en el periodo 2017-2021. Resulta notable advertir que en las Regiones Metropolitana y Sur la cantidad de estudiantes incluidos supera, en valores nominales, a la matrícula total de estudiantes con discapacidad que posee la región, llegando en algunas provincias a duplicar la cantidad total de referencia.

4.4. Inclusión de estudiantes mujeres con discapacidad

En relación con el género, resulta probable que las estudiantes mujeres con discapacidad sean cuantitativamente las menos incluidas en escuelas comunes en los distintos niveles obligatorios del sistema educativo nacional.

Región Cuyo: de un total de 16.904 estudiantes incluidos en el último quinquenio, corresponde a 3.759 mujeres, representando un 22,10% del total. Podemos observar lo enunciado en cada uno de los años del quinquenio:

En el año 2017, el 39% representa a mujeres con discapacidad incluidas, que equivale a

1.061 estudiantes sobre el total de estudiantes incluidos.

En los años 2018 y 2019, el 38% representa a mujeres con discapacidad incluidas, equivalente a 1.132 y 1.294 estudiantes incluidas, respectivamente.

En el año 2020, se registra un 3,9% de mujeres incluidas, que representa a 138 mujeres con discapacidad, implicando una baja considerable respecto de los años anteriores y, del mismo modo, en el año 2021 se registra un 3,3% equivalente a 134 mujeres incluidas.

Es preciso resaltar que, en los años 2020-2021, si bien hay un descenso de los datos de la matrícula de mujeres con discapacidad incluidas en escuelas comunes en todas las provincias que conforman la región, en la Provincia de La Rioja no se observan datos relevados en el anuario estadístico y la Provincia de San Luis registra la menor cantidad de estudiantes mujeres incluidas en el último quinquenio (68 estudiantes en cinco años).

Región Metropolitana: de un total de 54.958 estudiantes incluidos en el último quinquenio, 19.745 son mujeres, representando el 35,92%. Podemos observar lo enunciado en cada uno de los años del quinquenio:

En el año 2017, un 37 % de la totalidad de alumnos incluidos representa a mujeres, lo que equivale a 3.792 estudiantes. En el año 2018, se observa un leve ascenso, que se traduce en el 38% del total siendo 4.019 estudiantes mujeres. En el año 2019 detectamos una baja de 4 puntos, es decir 34% de mujeres incluidas equivalente a 3.860 alumnas. En el año 2020 continúa la merma, reflejándose en 1 punto menos, lo que equivale al 33%, es decir 4.126 estudiantes mujeres. En el año 2021 se detecta un incremento de 4 puntos con respecto al año inmediato anterior, es decir 37% de mujeres incluidas, lo que representa a 3.867 alumnas.

Región Centro: de un total de 50.503 estudiantes incluidos en el último quinquenio, 14.483 son mujeres, representando el 28,67%. Podemos observar lo enunciado en cada uno de los años del quinquenio:

En los primeros años del quinquenio la cantidad de estudiantes mujeres incluidas es relativamente estable. En el año 2017 representan el 37,89%, en el año 2018 es equivalente al 36,42% y en el año 2019 corresponde al 35,86%. En el año 2020 se observa una disminución notable, representando el 26,50%, mientras que en el año 2021 la disminución de estudiantes mujeres incluidas es drásticamente baja, con un 6,80%.

Es notable que Entre Ríos es la provincia que tiene menor cantidad de estudiantes mujeres incluidas en el periodo seleccionado, representando el 4,66% del total de la región, mientras que Santa Fe posee el 69,69% de la totalidad de la región.

Región Sur: de un total de 42.030 estudiantes incluidos en la región en el último quinquenio, 14.492 son mujeres, representando el 34,48% del total.

La cantidad de estudiantes mujeres incluidas en cada año que compone el quinquenio es relativamente estable. En el año 2017 representa el 35,43% del total, en el año 2018 equivale al 36,62% del total, en el año 2019 corresponde al 35,92% del total, en el año 2020 implica el 35% y en el año 2021 representa el 34,91% del total.

Se advierte que en el último quinquenio el porcentaje de alumnas incluidas disminuyó levemente, de 35,43% en el año 2017 a 34,92% en el año 2021.

Se destaca que la provincia de Chubut posee mayor cantidad de estudiantes mujeres incluidas de la región por año.

Región Noreste: de un total de 36.596 alumnos incluidos en la educación común 11.386 son mujeres, representando el 31,11% de la población.

En los primeros años del quinquenio la cantidad de estudiantes mujeres incluidas es relativamente estable. En el año 2017, representan el 35,99% del total, en el año 2018 equivalen al 31,91% y en el año 2019 implican el 37,87%. En el año 2020 se observa una importante disminución ya que representan el 7,80 % del total. En el año 2021 nuevamente logra cifras similares a los primeros años del quinquenio, alcanzando un 37,26%.

Es notable que, en el año 2020, la provincia de Formosa no registra datos de inclusión. Se destaca que la provincia de Chaco posee la mayor cantidad de estudiantes mujeres incluidas, representando el 54 % del total de la región.

Región Noroeste: de un total de 45.486 estudiantes incluidos en el último quinquenio, 12.644 son mujeres, que representan el 27,79%.

En el año 2017 las mujeres incluidas representan el 31,75%, en el año 2018 y en el año 2019 aumenta levemente el porcentaje, de 35,96% a 36,26% respectivamente; en el año 2020 representan al 32,41%, mientras que en el año 2021 baja notablemente el porcentaje de estudiantes mujeres incluidas, equivalente al 5,42%.

Región Bonaerense: en el quinquenio seleccionado, hay un total de 184.447 estudiantes con discapacidad, de ese total 51.864 corresponden a estudiantes mujeres incluidas. Esto significa que el 28,11% son estudiantes mujeres.

En cuanto al movimiento de la matrícula de las mujeres incluidas, se observa que entre los años 2017,2018, 2019 y 2020 el porcentaje de mujeres incluidas se mantiene, con pequeñas variaciones, entre un 37% y un 34%, en relación con el total de estudiantes incluidos en los años de referencia.

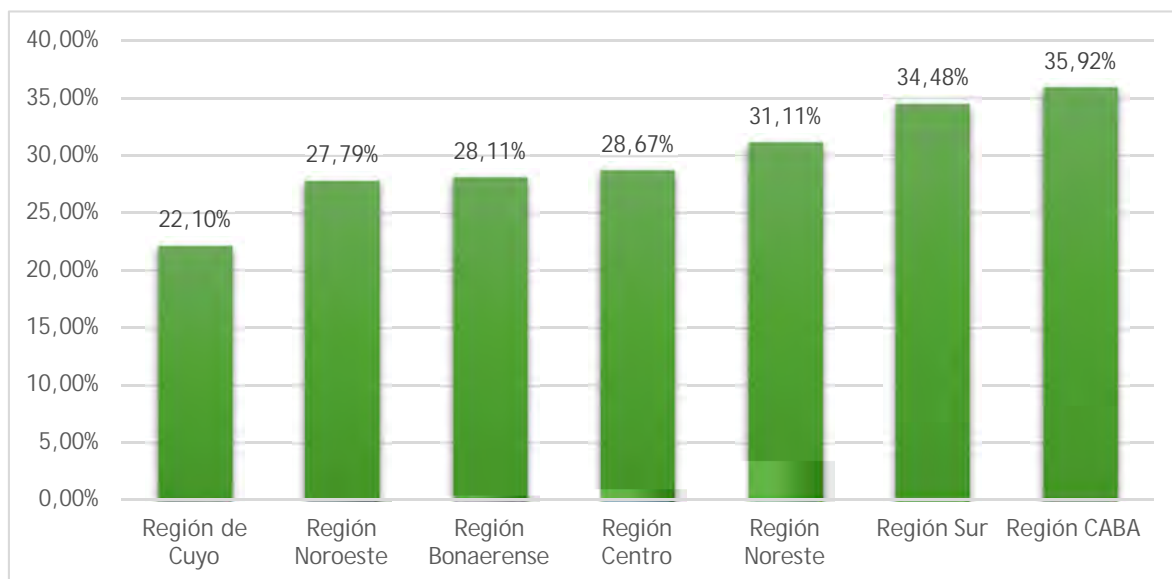
Resulta llamativa la abrupta disminución del porcentaje en el año 2021, baja a un 5,48% de mujeres incluidas respecto del total en el año considerado.

Síntesis parcial:

Comparativamente las regiones presentan comportamientos distintos respecto de la inclusión de estudiantes mujeres incluidas en escuelas comunes.

Teniendo en cuenta la totalidad de estudiantes incluidos en escuelas comunes, la Región Cuyo presenta el menor porcentaje de estudiantes mujeres incluidas, representando el 22,10%. Le siguen en orden ascendente la Región Noroeste, Buenos Aires y Centro con 27,79%, 28,11% y 28,67%, respectivamente. Mientras que las regiones Noreste, Sur y Metropolitana, poseen los porcentajes más altos de inclusión de alumnas mujeres, estos últimos oscilan entre el 30% y 35%.

Figura 19. Comparativo de Regiones respecto mujeres incluidas en escuelas comunes



Fuente: Elaboración propia en base al Anuario Educativo de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. 2017, 2018, 2019, 2020 y 2021.

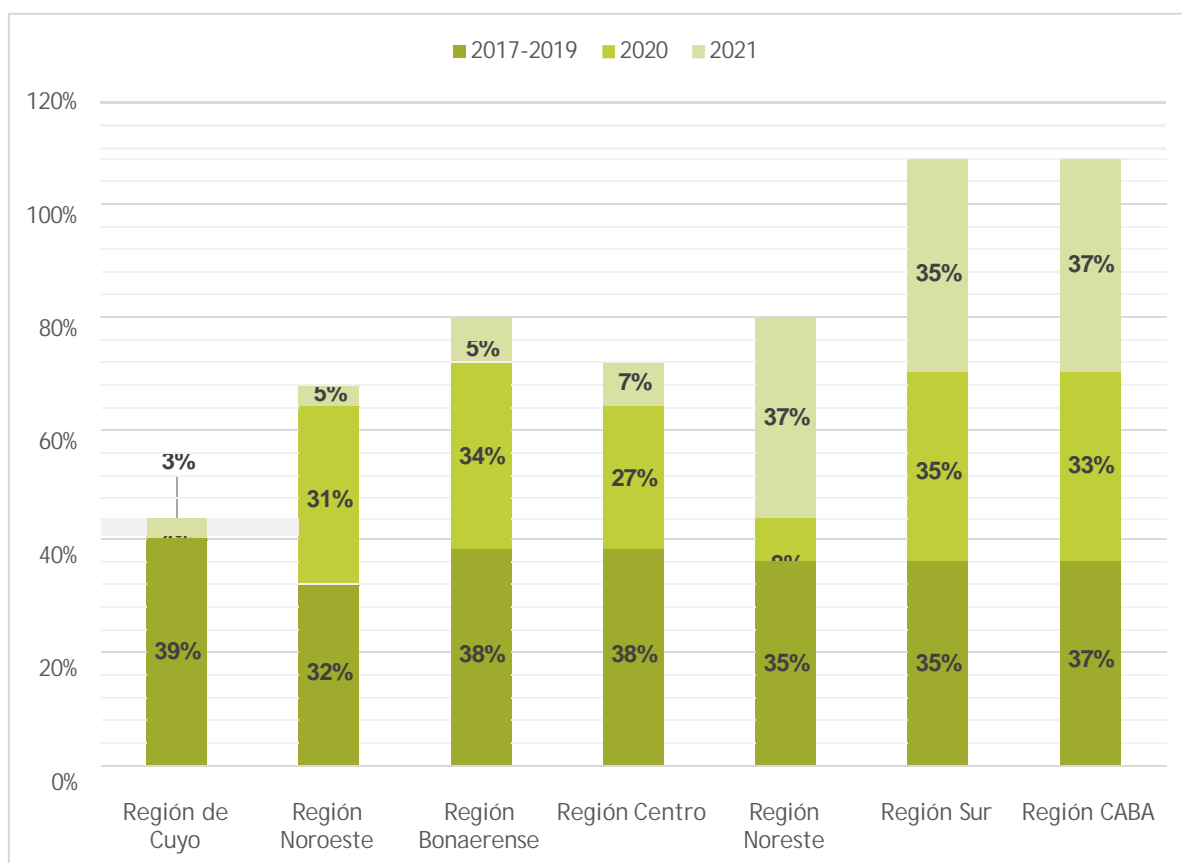
También se advierte que en el transcurso del quinquenio el porcentaje de estudiantes mujeres incluidas en el año 2021 es menor en relación con el año 2017 en la mayoría de las regiones, pasando de un 36,37% en el año 2017 al 18,59% en el año 2021, teniendo en cuenta el porcentaje promedio de disminución en todas las regiones.

Se observa una disminución abrupta en las regiones de Cuyo, Centro, Noroeste y Buenos Aires, pasando a tener entre un 3% y un 5% de mujeres incluidas. El mismo comportamiento lo tiene la región Noreste, en el año 2020, disminuyendo a un 7,80%.

Una situación similar se observa en la Región Cuyo, que registró una disminución muy importante en los años 2020 y 2021, llegando a tener solo un 3% de estudiantes mujeres con discapacidad incluidas.

En el período 2017-2019 los porcentajes de mujeres incluidas en las distintas regiones son similares, promediando un 36%.

Figura 20. Comparativo de regiones en el último quinquenio



Fuente: Elaboración propia en base al Anuario Educativo de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. 2017, 2018, 2019, 2020 y 2021

4.5. Alumnos incluidos en el Nivel Primario en relación con otros niveles

Con respecto a la inclusión de personas con discapacidad en el Nivel Primario y teniendo en cuenta que este fue el primer nivel obligatorio establecido por la legislación educativa, advertimos que es proporcionalmente mayor en relación con los otros niveles.

Región Cuyo: el Nivel Primario contiene mayor porcentaje de alumnos incluidos. Representa el 67,5% del total de alumnos. Mientras el Nivel Inicial representa un 10,5% y el Nivel Secundario un 22,2%.

En el año 2017, se registraron 1.981 estudiantes con discapacidad matriculados en este nivel, siendo un 67% del total de estudiantes matriculados en la educación obligatoria.

En el año siguiente se observa un leve incremento, ascendiendo a 2.197 estudiantes con discapacidad matriculados, es decir el 74,9% de los niveles obligatorios.

En los años 2019 y 2020, se observan 2.184 alumnos matriculados correspondiendo al 64% en el primer caso y 2.303 estudiantes que corresponden al 65 % en el segundo caso. En el año 2021 se registran 2.824 estudiantes incluidos en el nivel primario respecto de la matrícula total de niveles obligatorios equivalente a un 64 %.

Si bien el Nivel Primario contiene la mayor cantidad de estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas comunes en el último quinquenio, puede observarse que disminuye levemente este porcentaje en los años 2019, 2020 y 2021.

Región Metropolitana: en el último quinquenio, el Nivel Primario es el nivel que más alumnos con discapacidad incluidos condensa, oscilando entre un 81,64% en el año 2021 y un 87,43% en el año 2018.

En el año 2017, se registraron 8.961 estudiantes con discapacidad matriculados en este nivel, es decir un 86,43%. En el año siguiente se observa un leve incremento, ascendiendo a 9.014, es decir alcanza un 87,43%. En los años 2019 y 2020 el aumento de casos sigue en alza, con 9.261 alumnos matriculados, equivalente al 85,91% en el primer caso y 10.694 estudiantes que corresponde al 86,18% en el segundo caso, aunque en términos porcentuales en ambos casos disminuye su incidencia. En el año 2021 es el único año del último quinquenio que marca un descenso del 14 % con respecto al año anterior, es decir 8.501 estudiantes incluidos en el nivel primario, lo que equivale al 81,64% en relación con los niveles obligatorios.

Región Centro: el registro de alumnos incluidos para el año 2017 en el Nivel Primario para las provincias de Córdoba y Entre Ríos es de 7 y 3 estudiantes respectivamente, representando el 0,60% y el 1,5 %. En la provincia de Santa Fe la cantidad de alumnos incluidos en Nivel Primario representa el 75 % del total de la escolaridad obligatoria.

En el año 2018 la proporción de alumnos incluidos en las escuelas primarias fue de un 60% para la provincia de Córdoba, un 70% para Entre Ríos y un 74% para

Santa Fe. En este año, el Nivel Primario representa el 70 % de alumnos incluidos en relación con los otros niveles.

En el año 2019 la proporción de alumnos incluidos en el Nivel Primario fue del 57% para la Provincia de Córdoba, del 70% para Entre Ríos y del 71% para Santa Fe. En este año el Nivel Primario representa el 67% del total de alumnos incluidos.

En el año 2020 la proporción de alumnos incluidos en el Nivel Primario fue del 54% para la provincia de Córdoba, del 60% para Entre Ríos y del 70% para Santa Fe. En este año, la proporción del nivel primario respecto del total de alumnos incluidos fue del 65%.

En el año 2021 la proporción de alumnos incluidos en el Nivel Primario fue de 49% para Córdoba, 73% para Entre Ríos y 65% para Santa Fe. En este año los estudiantes incluidos en el Nivel Primario representan 60% del total de incluidos.

Por lo expuesto puede sostenerse que en la región considerada en el periodo comprendido entre 2017-2021 el mayor número de estudiantes incluidos se encuentra en el Nivel Primario del sistema educativo, oscilando entre el 70% para el 2018 y el 60% para el 2021. En tanto este comportamiento no se observa en las provincias de Córdoba y Entre Ríos que, para el año 2017, solo dan cuenta de 7 y 3 estudiantes incluidos respectivamente.

Región Sur: el Nivel Primario contiene mayor porcentaje de alumnos incluidos, representando el 53% del total, mientras el Nivel Inicial representa un 12,79 % y el Nivel secundario un 32,91%.

En el año 2017, se registraron 3.487 estudiantes con discapacidad matriculados en este nivel, siendo un 78,55% del total de estudiantes matriculados en la educación obligatoria. Llama la atención la ausencia de registro de alumnos incluidos para el año 2017 en el Nivel Primario para las provincias de La Pampa y Tierra del Fuego.

En el año siguiente se observa un leve incremento, ascendiendo a 4.807 estudiantes, es decir el 67,67 % de los niveles obligatorios.

En el año 2019 el número de alumnos incluidos en Nivel Primario aumenta a 5.054 estudiantes, siendo un 67,93% del total de alumnos incluidos en los niveles

obligatorios. En el año 2020 se registra un leve incremento ascendiendo a 5.586 alumnos inscritos en el Nivel Primario, siendo el 70,62% respecto a la matrícula total de los niveles obligatorios.

En el año 2021 se observa nuevamente un leve aumento a 5.333 alumnos incluidos en el Nivel Primario, siendo el 82,37% respecto a la matrícula total de niveles obligatorios. Si bien en la Región Sur hay más alumnos incluidos en el Nivel Primario, se observa una diferencia al interior de la Región, ya que la provincia de La Pampa es la única que tiene un porcentaje mayor de alumnos incluidos en el Nivel Secundario 47,99%, mientras que el Nivel Primario tiene un 32,03%.

Región Noreste: el Nivel Primario representa el 67,56% de estudiantes incluidos, respecto de los otros niveles, en el periodo considerado. Mientras que el Nivel Inicial representa el 9,86% y el Nivel Secundario el 22,56%.

El comportamiento de la inclusión en el nivel es medianamente estable en cada uno de los años que conforman el periodo: entre el año 2017 y el año 2018 creció un 50%, entre el año 2018 y el año 2019 creció en un 30%, entre el año 2020 y el año 2021 se registra una leve baja, disminuye un 19% respecto del año inmediato anterior.

Al interior de la región, la provincia de Chaco tiene el mayor porcentaje de alumnos de Nivel Primario incluidos, prácticamente triplica la cantidad del resto de las provincias de la región, representando el 54% del total, en el periodo considerado.

Región Bonaerense: la educación primaria en el último quinquenio ha sostenido el número de estudiantes incluidos y representa el nivel con mayor número, en relación con el resto de los niveles obligatorios del sistema. Representa un 65% de los estudiantes incluidos. Los datos que se exponen corresponden a los años 2021, 2020, 2019 y 2018, ya que el año 2017 para la región en el Nivel Primario no registra cifras.

Síntesis parcial

Haciendo un análisis comparativo entre las seis regiones trabajadas para el

quinquenio considerado, puede decirse que los datos apoyan la hipótesis sostenida respecto a la probabilidad de encontrar un mayor número de alumnos incluidos en el Nivel Primario, en relación con los otros niveles obligatorios. Puede interpretarse, asimismo, tal como se adelantó, que esta conformación y distribución de la matrícula de estudiantes incluidos responde a la constitución histórica del sistema educativo, puesto que este nivel se estipula en 1884 como “obligatorio” en el texto mismo de la Ley de Educación Común N° 1420, ley con la cual se inaugura la educación formal para todo el territorio nacional. En tal sentido, es importante recuperar los postulados de la Resolución 174 del Consejo Federal de Educación.

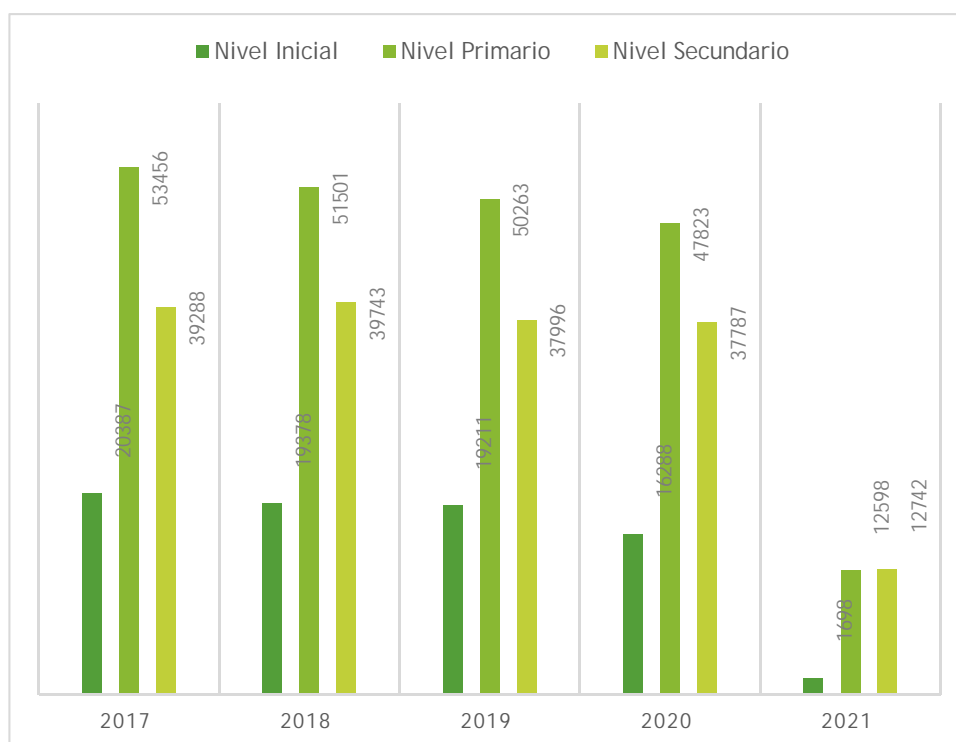
Presentamos dos tablas y dos figuras que ilustran los datos presentados;

Tabla 13. Alumnos incluidos en el Nivel Primario en relación con otros niveles. Datos absolutos

Año	Nivel Inicial	Nivel Primario	Nivel Secundario
2017	20387	53456	39288
2018	19378	51501	39743
2019	19211	50263	37996
2020	16288	47823	37787
2021	1698	12598	12742

Fuente: Anuario educativo de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. 2017, 2018, 2019, 2020 y 2021.

Figura 21. Alumnos incluidos en el Nivel Primario en relación con otros niveles. Datos absolutos



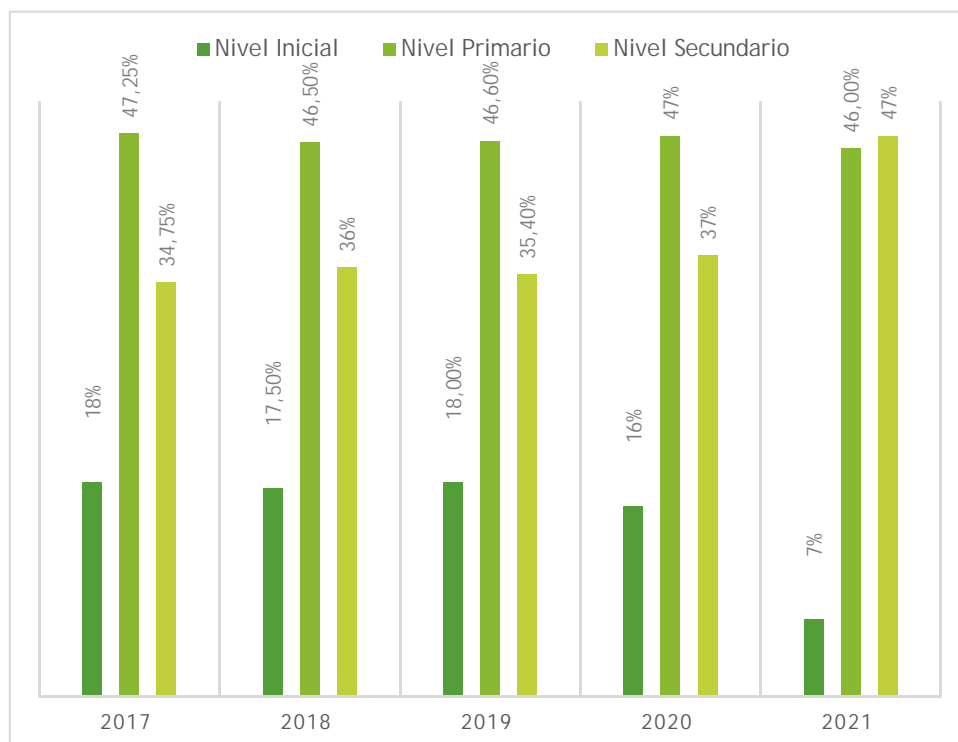
Fuente: Anuario educativo de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. 2017, 2018, 2019, 2020 y 2021.

Tabla 14. Alumnos incluidos en el Nivel Primario en relación con otros niveles. Datos relativos. Porcentajes

Año	Nivel Inicial	Nivel Primario	Nivel Secundario
2017	18%	47,25%	34,75%
2018	17,50%	46,50%	36%
2019	18,00%	46,60%	35,40%
2020	16%	47%	37%
2021	7%	46,00%	47%

Fuente: Anuario educativo de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. 2017, 2018, 2019, 2020 y 2021.

Figura 22. Alumnos incluidos en el Nivel Primario en relación con otros niveles. Datos relativos. Porcentajes



Fuente: Anuario educativo de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. 2017, 2018, 2019, 2020 y 2021.

5-Conclusiones

En el año 2008, Argentina ratificó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que consagra en el artículo 24 el derecho a la educación inclusiva, de ese modo nuestro país se comprometió a garantizar la educación a estudiantes con discapacidad en la escuela común.

Sin embargo, las trayectorias educativas de las personas con discapacidad están atravesadas por múltiples barreras que convierten su escolaridad en una situación compleja.

Luego del análisis realizado y en relación con las hipótesis planteadas, podemos concluir que, en primer lugar, en relación con las condiciones objetivas partimos de considerar que aquellas condiciones materiales y simbólicas que son parte estructural de la vida, que condicionan el acceso a bienes y consumos, y, que además establecen formas de entender el mundo y accionar en él, influyen en la inclusión educativa en escuelas comunes de los estudiantes con discapacidad, y que probablemente sean notoriamente disímiles en las distintas regiones del país.

Desde diversos estudios sobre las trayectorias educativas se sostiene que identificar las condiciones de partida de los/las estudiantes es fundamental para entender sus progresos y sus deficiencias en torno a su paso por las instituciones educativas, brindando a las instituciones la posibilidad de generar acciones de acompañamiento que atienden y colaboren con la superación de aquellas limitaciones ligadas al origen social de las personas y los grupos sociales. En este sentido desde el Estado contar con información sistemática y fiable garantiza la posibilidad de diagnósticos acertados y el diseño de políticas públicas acordes a las necesidades de los diferentes grupos sociales. En torno a la discapacidad surge la necesidad de estudios estadísticos con mayor precisión y periodicidad, donde los distintos organismos que producen información sobre estos grupos poblacionales puedan vincularse para identificar vacíos de información que revisten importancia al momento de generar acciones sobre sus condiciones de vida. En las últimas dos décadas se han realizado estudios importantes, aunque insuficientes. Con la puesta en funcionamiento de la Agencia Nacional de Discapacidad, a partir del año 2009, se cuenta con un registro sistemático que se actualiza de forma anual de las condiciones de una parte importante de las personas con discapacidad en el país, sin embargo se limita solo a las personas que solicitan de forma voluntaria el CUD, lo que nos lleva a inferir que la información sobre las condiciones de vida de una parte de la población de personas con discapacidad no se conoce, y por lo tanto tampoco se pueden tomar decisiones estatales a través de políticas públicas.

En segundo lugar, sostenemos que la cantidad de alumnos con discapacidad incluidos en las escuelas comunes de la educación obligatoria durante el periodo de ASPO/DISPO (2020-2021) disminuyó en relación con el comportamiento del

último quinquenio (2017- 2021). Observamos que solo en el año 2020 en la Región Centro se produjo una baja abrupta del 82 % de inscriptos, y en la Región Norte una disminución del 11% de estudiantes matriculados. Pero, al mismo tiempo en la mayoría de las regiones de nuestro país, la matrícula de estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas comunes de la educación obligatoria ha aumentado durante el periodo ASPO/DISPO.

Además, se observa un aumento exponencial de estudiantes incluidos en algunas regiones, como en la región Centro del 400% en el año 2021 y del 138% en la Región Bonaerense en el año 2018.

Se puede inferir que la suba sostenida en la mayoría de las regiones se relaciona con los principios generales de las políticas educativas actuales, propiciando y promoviendo inclusión educativa para los/las estudiantes con discapacidad. La aplicabilidad de la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación (CFE) puede leerse como una estrategia de impacto positivo en el incremento de la matrícula de estudiantes incluidos en la educación común obligatoria, en el último quinquenio.

En tercer lugar, abordamos la relación entre el número de instituciones de educación especial, la matrícula total de alumnos con discapacidad y la inclusión de estos en escuelas comunes, identificando comportamientos diferentes en las diversas regiones analizadas.

Respecto de las unidades educativas, las regiones de Cuyo, Centro, Noreste, Bonaerense y Noroeste mantuvieron una cantidad relativamente estable, con leves variaciones. Las regiones Metropolitana y Sur tuvieron un crecimiento notable de unidades educativas de educación especial, cuadruplicando la cantidad en el quinquenio considerado.

En relación con la cantidad de estudiantes incluidos en escuelas comunes se observa en todas las regiones un aumento progresivo y sostenido. Las Regiones de Noroeste, Bonaerense, Centro, Metropolitana y Sur presentan los mayores porcentajes de alumnos incluidos en escuelas comunes en el periodo 2017-2021. Resulta notable advertir que en las Regiones Metropolitana y Sur la cantidad de estudiantes incluidos supera, en valores nominales, a la matrícula total de estudiantes con discapacidad que posee la región, llegando en algunas provincias a duplicar la cantidad total de referencia.

Estimamos que posiblemente las políticas educativas implementadas en los procesos de inclusión llevadas a cabo por las Unidades Educativas de Educación Especial y sus respectivos equipos de inclusión han generado un importante incremento en las trayectorias de estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas comunes. Quizás la normativa impulsó a las Unidades Educativas a disponer de equipos propios de apoyo a la inclusión garantizando a los estudiantes con discapacidad el recurso humano fundamental, docentes de apoyo a la inclusión, que acompañe sus trayectorias en el sistema común. Como plantea la Resolución 311/16 del CFE, en su artículo 13: “los equipos educativos de todos los niveles y modalidades orientarán y acompañarán las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad desde un compromiso de corresponsabilidad educativa realizando los ajustes razonables necesarios para favorecer el proceso de inclusión”

En cuarto lugar, sostenemos que las estudiantes mujeres con discapacidad son cuantitativamente las menos incluidas en escuelas comunes en los distintos niveles del Sistema Educativo Nacional. Comparativamente las regiones presentan comportamientos distintos respecto de estudiantes mujeres incluidas en escuelas comunes.

Teniendo en cuenta la totalidad de estudiantes incluidos en escuelas comunes, la Región Cuyo presenta el menor porcentaje de estudiantes mujeres incluidas, con un 22,10%. Le siguen en orden ascendente la Región Noroeste, Bonaerense y Centro con 27,79%, 28,11% y 28,67%, respectivamente. Mientras que las regiones Noreste, Sur y Metropolitana, poseen los porcentajes más altos de inclusión de alumnas mujeres, estos últimos oscilan entre el 30% y 35%.

También se advierte que en el transcurso del quinquenio el porcentaje de estudiantes mujeres incluidas en el año 2021 es menor en relación con el año 2017 en la mayoría de las regiones, pasando de un 36,37% en el año 2017 al 18,59% en el año 2021, teniendo en cuenta el porcentaje promedio de disminución en todas las regiones.

Asimismo, se observa una disminución abrupta en las Regiones de Cuyo, Centro, Noroeste y Bonaerense, pasando a tener entre un 3% y un 5% de mujeres incluidas. El mismo comportamiento lo tiene la región Noreste, en el año 2020, disminuyendo a un 7,80% las estudiantes mujeres incluidas.

Una situación similar se observa en la Región Cuyo, que registró una disminución muy importante en los años 2020 y 2021, llegando a tener un 3% de estudiantes mujeres con discapacidad incluidas. En el período 2017-2019 los porcentajes de mujeres incluidas en las distintas regiones son similares, promediando un 36%.

A partir de lo detallado, podemos hipotetizar que esta situación se vio profundizada en el contexto ASPO-DISPO por un incremento en “las tareas de cuidado”, las que históricamente han sido asignadas las mujeres.

Según Pérez Orozco A. (2006) El concepto de trabajo de cuidados surge desde las experiencias femeninas en el contexto occidental. *El concepto de trabajo doméstico destacaba la dimensión “material” de los trabajos no remunerados de las mujeres (el hecho de culminar en un producto acabado, identificable y con sustituto de mercado) y su localización en el espacio doméstico. Por su parte, el concepto de trabajo familiar enfatizaba el componente gestor dentro y fuera del hogar. Ahora, la noción de trabajo de cuidados pretende englobar esas dimensiones, pero destacando por encima de ellas la faceta afectiva y relacional de las actividades.* Desde esta noción de trabajo de cuidados se consideran los aspectos materiales e inmateriales como dimensiones en relación, ya que cualquier actividad tangible contiene un valor afectivo en sí mismo.

En algunas investigaciones realizadas desde el Observatorio de Género y Políticas Públicas de la Universidad Nacional José C. Paz, llevadas adelante durante la tercera semana de cuarentena en el Gran Buenos Aires, sobre las relaciones de género en cuestiones de cuidado, se encontraron que entre las

tareas que se les incrementaron a las mujeres están las de limpieza, paralelamente al acompañamiento de las tareas escolares. La mayoría de las personas encuestadas respondieron que una de las “nuevas” actividades que comenzaron a hacer en el hogar durante el periodo de pandemia fue el armado y/o seguimiento de clases virtuales. Asimismo, se observó que los varones, durante la cuarentena, además de estas tareas, dedicaron tiempo a realizar deportes en el hogar, a entretenimientos como videojuegos y programas de televisión, o incluso a la lectura. Mientras que las mujeres plantearon que tuvieron un aumento de dedicación considerable en las tareas básicas de reproducción y un mínimo incremento en las actividades de recreación antes mencionadas. Según este informe, la educación se instaló y recargó al ámbito de lo “privado”, “espacio al que las mujeres han sido asignadas, material y simbólicamente, a lo largo de la historia; espacio ampliamente romantizado” (Goren, Jerez y Figueroa, 2020 citado en Ramacciotti K. (2020) p. 3).

Teniendo en cuenta el planteo teórico e investigativo, podría sostenerse que las mujeres con discapacidad en edad de educación obligatoria, por su condición de género, pueden haberse dedicado al trabajo de cuidados en el periodo de ASPO/DISPO en el año 2020 y 2021. Si bien no hay investigaciones disponibles que planteen la relación de mujeres con discapacidad y trabajo de cuidados, sería una línea interesante para ser analizada en posteriores trabajos.

Finalmente, sostenemos que hay más alumnos incluidos en el Nivel Primario, ya que fue históricamente el primer nivel de enseñanza obligatorio establecido por ley.

A partir del análisis comparativo entre las regiones trabajadas para el quinquenio 2017- 2021, podemos decir que los datos corroboran un mayor número de alumnos incluidos en el Nivel Primario, en relación con los otros niveles obligatorios. Puede interpretarse asimismo que esta conformación y distribución de la matrícula de estudiantes incluidos responde a la constitución histórica del sistema educativo, puesto que este nivel se estipula en el año 1884 como “obligatorio” en el texto mismo de la Ley de Educación Común Nº 1420, ley con la cual se inaugura la educación formal para todo el territorio nacional, con la Ley Federal de Educación y con la ampliación de derechos establecidos en la Ley de

6. Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional de Discapacidad (2018). Registro Nacional de Personas con Discapacidad. *Diccionario de Variables*.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/referencias_teoricas._anuario_2018.pdf
- Agencia Nacional de Discapacidad (2009- 2021) Anuario Estadístico Argentino sobre Discapacidad. <https://www.argentina.gob.ar/andis/anuarios-estadisticos-nacionales>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Archido
- Aljibe. Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad Naciones Unidas de 2006.
- Echeita Sarrionandia, G. y Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 1-8.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) (2002-2003) Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad 2002-2003
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010) Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2018) y Estudio Nacional sobre el Perfil de las personas con Discapacidad de 2018.
- Kuhn, T. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 [Ministerio de Educación de la Nación Argentina]
- Moriña, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España. Una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 395-414.
- Pérez A. (2006). *Perspectivas feministas en torno a la economía: el caso de los cuidados*. Madrid. Consejo Económico y Social.

Ramacciotti, K. I. (2020). Cuidar en tiempos de pandemia. *Revista Descentrada*, 4. Renaut, A. (2008). *La universidad frente a los desafíos de la democracia*. Seminario,

Universidad y Democracia. Observatorio de Educación Superior de la Universidad Nacional de San Martín.

Resolución N° 174 de 2012 [Ministerio de Educación de la Nación Argentina].

Resolución N° 311 de 2016 [Ministerio de Educación de la Nación Argentina].

Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2017, 2018, 2019, 2020 y 2021 Anuario educativo de, Ministerio de Educación de la Nación.

Sinisi, L. (2010) Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, N° 01. Diciembre, 2010

7.Anexo

Propuesta de políticas públicas:

- Crear equipos de inclusión en todas las escuelas de Educación Especial cuyo recurso humano sea proporcional a los alumnos incluidos en escuelas comunes.
- Resulta importante que los/las Docentes de Apoyo a la Inclusión conformen la planta funcional de cada institución común, promoviendo estrategias didácticas diversificadas que respondan a la diversidad de todos los estudiantes. El sostenimiento financiero del docente de apoyo a la inclusión debería estar garantizado por los Ministerios de Educación de las provincias en consonancia con el modelo social de la Discapacidad.

Propuestas desde los Institutos Superiores de Formación Docente:

Recuperar y potenciar desde la Formación Inicial, Desarrollo Profesional, Campo de la Práctica y la Función de Investigación, los espacios de Apoyo pedagógico escolar con orientación en inclusión educativa para los estudiantes avanzados y para los docentes responsables de la función de apoyo a la inclusión, dando cumplimiento a la Resolución 30/07 del CFE .

Además, desde la formación inicial de los ISFD, fortalecer los diseños curriculares de la formación docente inicial, la inclusión educativa desde la perspectiva de discapacidad. Esto debe verse plasmado en espacios curriculares concretos y no solo de forma transversal, para garantizar trayectorias que incluyan la diversidad del alumnado con perspectiva en discapacidad, brindando espacios formativos de didácticas específicas, que respondan a los distintos estilos de aprendizaje.

Desde la función de desarrollo Profesional docente e investigación, diseñar Dispositivos de acompañamiento e intervención situado. Como pueden ser;

- Jornadas de escucha y sensibilización a los docentes de apoyo a la inclusión de las escuelas de educación especial y educación común (con el fin de relevar diagnósticos, detectar debilidades y potenciar buenas prácticas).

-Formación pedagógico- didácticas de implementación de la Resolución CFE 311/16

-Elaboración de material didáctico accesible.

-Fortalecer los equipos de inclusión de las escuelas de educación especial, promoviendo inclusión educativa a un mayor número de estudiantes con discapacidad.

Desde el campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente:

-Elaboración de informes de las inclusiones educativas (diagnósticos, objetivos, despliegue y dinámica de los procesos inclusivos, evaluación)

- Fortalecer la noción de curriculum inclusivo y accesible que responda a la diversidad del alumnado.

3

Informe Final para el Observatorio del Derecho a la Educación Ministerio de Educación de la Nación

Estudiantes migrantes en la educación argentina.

Aproximación a su situación, condiciones de acceso a la educación y trayectorias.

Contenido

Presentación.....	2
Introducción	4
Datos y métodos	8
Parte I: Aspectos socio-demográficos	10
Los volúmenes	10
Distribución por jurisdicciones	13
Índice de primacía	15
Índice de entropía	16
Distribución según sector de gestión	18
Distribución según ámbito escolar	20
Resumen de la parte I	21
Parte II: Niveles de logro escolar	23
Definición de los grupos	23
Resultados en las pruebas	23
Los factores explicativos de las diferencias.....	26
Equipamiento escolar.....	27
Nivel socioeconómico de los hogares.....	30
Percepción de condiciones de convivencia	34
El aporte de cada factor	37
Resumen de la parte II.....	38
Limitaciones del presente análisis.....	39
Futuras líneas de investigación.....	39
Referencias mencionadas	40

Presentación

El objetivo de este informe es analizar el proceso de convergencia educativa entre la población migrante y la población nativa. En primer lugar, se observa la distribución de los estudiantes migrantes en el nivel primario en comparación con la población general, así como su evolución en el periodo 2011-2021. Se analizan los cambios sucedidos en el volumen de estudiantes primarios que han nacido en otros países y su distribución territorial, según jurisdicciones, sectores de gestión, y ámbitos escolares. El objetivo es detectar si, para cada origen de los más representados en Argentina, hay un patrón de concentración en cierto tipo de escuela que difiera del que sigue el conjunto completo de estudiantes primarios y si este patrón cambia en el tiempo.

En segundo lugar, se detalla el efecto de los factores individuales, familiares y escolares que contribuyen a explicar las diferencias en los resultados de las pruebas de lengua y matemática entre nativos y generaciones de migrantes de diferentes nacionalidades. En esta parte se agregan aspectos cuya diferencia con la población general se analiza: el rendimiento en las pruebas de lengua y matemática y la percepción del vínculo con el medio escolar, y se enriquece la categorización por orígenes por medio de la identificación de hijos e hijas de extranjeros. Finalmente, se propone un modelo estadístico dirigido a explicar las diferencias de resultados en las pruebas a través de características de las escuelas, de la inserción escolar y de los hogares.

Los resultados obtenidos muestran que la población estudiantil primaria en Argentina se mantuvo estable en el período 2011-2021, con leves oscilaciones en torno a 4800000 estudiantes. Los colectivos migrantes analizados, por el contrario, sufrieron cambios apreciables en su volumen: las poblaciones de estudiantes nacidos y nacidas en Bolivia y Perú se redujeron en más del 40%, mientras que la de provenientes de Paraguay lo hizo en más del 60%. Un comportamiento inverso se observa en quienes nacieron en Venezuela, quienes no son relevados antes de 2014 y aumentan su presencia en las escuelas hasta 12000 en 2021, ubicándose en segundo lugar entre los orígenes migratorios, luego de Bolivia.

Las reducciones más notorias de población estudiantil boliviana, paraguaya y peruana en Argentina, así como el aumento de la venezolana, se encuentra en Ciudad Autónoma de Buenos Aires y provincia de Buenos Aires y, en menor medida en Córdoba y Mendoza. CABA sufre un recambio en su población de origen extranjero, ya que pierde casi 9000 estudiantes provenientes de Bolivia, Paraguay y Perú, y gana poco más de 6000 de Venezuela. La provincia de Buenos Aires reduce en 18000 los provenientes de los primeros tres orígenes e incorpora, desde 2014, 4000 estudiantes de Venezuela.

Los colectivos migrantes tienden, en el período, a ampliar el conjunto de jurisdicciones en que están las escuelas a las que asisten. Es un proceso de redistribución territorial que conlleva una desconcentración de las jurisdicciones históricamente más ocupadas.

Los y las estudiantes migrantes asisten a escuelas estatales en una proporción mayor que el conjunto total, en especial quienes provienen de Bolivia y Paraguay, de quienes más del 94% lo hace. La población peruana y venezolana también supera a la media nacional, pero en menor medida. La migración venezolana, que es reciente, muestra, para las primera llegadas, una presencia en escuelas privadas superior a la media. Se trata de un resultado coherente con que los grupos familiares que protagonizan las primeras migraciones, constituyen una selección de la población del país de origen que cuenta con mayores recursos para afrontar la incertidumbre. También es mayor la presencia de estudiantes migrantes en escuelas urbanas, a excepción de quienes nacieron en Bolivia, que muestra una tendencia a aumentar su presencia en escuela rurales.

Los resultados de las pruebas administradas en el Operativo Aprender difieren entre orígenes migratorios; quienes nacieron en Venezuela o tienen padre o madre de ese país, alcanzan puntajes superiores a los de estudiantes nativos y nativas. Esto también sucede con hijos e hijas de peruanos y peruanas, aunque en menor medida. Nacidos y nacidas en Bolivia y Paraguay muestran

los niveles más bajos de puntaje en las pruebas. Se observa que estudiantes que han nacido en Argentina y cuyos padres y/o madres han nacido en Bolivia, Paraguay o Perú –denominada generación 1.5–, tienen niveles de desempeño mejores que quienes nacieron en el exterior. Esta mejora entre migrantes e hijos e hijas de migrantes, no se aprecia en el caso de Venezuela, posiblemente debido al carácter reciente de la migración.

El nivel socioeconómico y la percepción de la calidad de la relación con los compañeros de escuela son los principales factores que dan cuenta de estas diferencias.

Introducción

En el marco de la creciente relevancia del fenómeno migratorio a escala global, la producción académica sobre el devenir de los migrantes en las sociedades receptoras constituye un punto nodal de investigación en el campo de los estudios migratorios. En efecto, la migración y sus efectos en los espacios del “norte global” son un fenómeno de alta centralidad, tanto en términos de los efectos demográficos, como en el debate público y político. El campo de controversia involucra a los propios conceptos, mientras que en Estados Unidos es frecuente hablar de generaciones de migrantes (segunda, 1.5 o tercera) (Portes; Rumbaut, 2001; Rumbaut, 2006) en otros contextos, como el europeo, no hay consenso sobre estas categorías, como tampoco lo hay sobre las categorías étnicas y raciales en general (Simon, 2017).

Argentina, por su parte, fue históricamente un país de migración, donde el mito del crisol de razas condensó la autopercepción de una población con base en la migración europea. Sin embargo, el cambio en la composición de los flujos migratorios, que pasó de la alta prevalencia de la migración de ultramar a la de las migraciones regionales, abrió nuevos interrogantes de investigación. Las migraciones sur-sur implican, como campo de investigación, una serie de particularidades, no solo en el reconocimiento cuantitativo del fenómeno, sino también en las especificidades que tienen, tanto en la composición de los flujos migratorios, como en las dinámicas de fronteras y en el papel de los marcos normativos de recepción (De Lombaerde, Guo & Neto, 2014).

En términos demográficos, la migración presenta más dificultad que la natalidad y la mortalidad a la hora de hacer previsiones a futuro. Mientras las componentes del cambio vegetativo pueden proyectarse extrapolando tendencias pasadas, las migraciones responden a veces rápidamente a cambios coyunturales, en especial en los planos económico y político. Además, las migraciones suelen continuar más allá de la reducción o desaparición en los factores que les dieron origen, dado que la constitución de redes da lugar a canales de comunicación y de ayuda mutua que crecen con el tiempo y hacen a la migración accesible a grupos cada vez más amplios de las poblaciones de origen. Por esta razón, resulta difícil formular hipótesis sobre su evolución futura a fin de incorporarla de manera realista en las proyecciones de población. Sin embargo, la historia de la migración reciente hacia Argentina muestra ciertas regularidades que permiten conjeturar sobre el modo en que continuará el proceso en los próximos años. Los datos sobre inserción educativa de poblaciones extranjeras constituyen un aporte valioso para confrontar hipótesis sobre esto.

En ese marco, una de las dimensiones relevantes es la pregunta sobre lo que ocurre con los procesos de incorporación educativa de los migrantes y también de los hijos de migrantes sur-sur en Argentina. Sin pretensión de exhaustividad, hay abundante cantidad de investigaciones sobre lo que ocurre en Estados Unidos (Alba; Nee, 2003; Bohrt; Itzigsohn, 2015; Itzigsohn, 2009; Kasinitz, Mollenkopf & Waters, 2018; Portes; Rumbaut, 2006; Portes; Zhou, 1993; Telles; Ortiz, 2009) y Europa (Beauchemin et al., 2016; Portes; Aparicio Gómez; Haller, 2016, 2018) y, sin embargo, existe relativa menor evidencia de investigaciones cuantitativas sobre lo que sucede en Argentina en términos de la incorporación educativa.

Las perspectivas analíticas sobre la incorporación de los hijos de migrantes han oscilado entre la nueva teoría de la asimilación y la asimilación segmentada (Bohrt; Itzigsohn, 2015; Itzigsohn, 2009, Waters et al., 2010).

La nueva teoría de la asimilación es sostenida por los trabajos de Alba y Nee (1997, 2003) y es una reactualización de la clásica teoría de la asimilación. El argumento inicial es que existió una convergencia en el período de las denominadas migraciones masivas hacia los Estados Unidos entre los migrantes y la sociedad receptora (en ese momento, el flujo migratorio estaba compuesto por irlandeses, italianos y judíos). Esa metáfora de una línea recta de asimilación se reactualiza para entender el nuevo mapa migratorio en Estados Unidos. Los autores argumentan que la asimilación cultural y política continúa con los nuevos migrantes y no es muy diferente de la ocurrida en el período de las denominadas migraciones masivas. Se argumenta que los migrantes no se incorporan en segmentos específicos de la sociedad receptora, sino en el mainstream que, simultáneamente, es cambiado por los migrantes. El soporte empírico de esta teoría está en los procesos de aculturación de los descendientes de europeos en Estados Unidos que serían indistinguibles de los estadounidenses. En el caso de Europa, Portes et al. (2016) señalan que la experiencia de los italianos, portugueses y españoles en Francia es un ejemplo de esto, donde la incorporación es entendida como una mayor convergencia entre los migrantes, sus hijos y la sociedad receptora.

La asimilación segmentada por su parte, pone el foco de atención sobre a qué sector de la sociedad receptora se incorporan los migrantes y sus hijos, e identifica tres dimensiones relevantes que estructuran este proceso y determinan a qué segmento se incorporan: a) el racismo y la discriminación; b) las características del mercado de trabajo, y c) la adaptación desviante. Estas dimensiones interactúan y contribuyen a explicar la incorporación de los diferentes grupos a uno u otro segmento de la sociedad (Portes, Aparicio Gómez y Haller, 2016;2018). Estos autores señalan que, en el caso de Estados Unidos, algunos grupos migratorios se integran a través de canales de movilidad social ascendentes en el mainstream de la sociedad norteamericana, mientras que otros lo hacen a los segmentos socioeconómicos más bajos. La incorporación exitosa dependerá de los recursos con que cuentan las familias migrantes —como el nivel de educación, las características ocupacionales— y, finalmente, las características de cohesión social de la comunidad migrantes (padres con altos niveles educativos estarán en mejores condiciones de formación para sus hijos y viceversa).

Además de estos elementos de análisis se señala la relevancia del contexto de recepción, lo que Portes y Zhou (1993) denominan “modo de incorporación”. En ese sentido, diferentes nacionalidades son recibidas de manera diferencial por el Estado y su normativa, así como por la propia sociedad, y tienen mejores oportunidades de utilizar los recursos con que cuentan, lo cual facilita la incorporación de sus hijos.

A pesar de las controversias que generó, la teoría de la asimilación segmentada es una de las perspectivas más importantes y discutidas para comprender la situación de las “segundas generaciones” en Estados Unidos (Stepick; Stepick, 2010).

En el caso de Argentina los estudios sobre incorporación de migrantes sur-sur se han focalizado de manera privilegiada sobre las primeras generaciones y la dimensión laboral como vector principal de análisis (Bologna, 2010; Bologna y Falcón, 2016; Bruno, 2021; Cerrutti y Maguid, 2007; Lapenda, 2021; Meichtry et al., 2008). Existe amplia producción de investigaciones donde el foco está en el género como vector estructurante tanto de los proyectos migratorios (Magliano, 2016, 2017; Magliano, Perissinotti y Zenklusen, 2013; Magliano; y Mallimaci Barral, 2018) como de las formas de inserción laboral (Courtis y Pacecca, 2010, 2014). En ese sentido, Courtis y Pacecca (2014), señalan que, aunque la migración es una fuente de aprendizaje y de oportunidades, tiende también a articular complejas estructuras de subordinación en interacción con la clase, el grupo etario o el origen migratorio. Los antecedentes relevados sobre la

incorporación en el mercado de trabajo argentino de hijos e hijas de migrante sur-sur señala que los vectores de género y generaciones son elementos centrales que estructuran estos procesos (Gómez e Iglesias, 2022).

Sobre hijos de inmigrantes (de bolivianos y paraguayos en Buenos Aires) existen antecedentes desde la antropología de las migraciones (Gavazzo, 2019), donde se señalan que existen procesos de extranjerización aun cuando ya sean nativos argentinos.

Diversos autores señalan que existe consenso en considerar a la dimensión educativa como un factor clave para las familias migrantes y una medida eficaz de los niveles de incorporación a la sociedad de destino (Levels y Dronkers, 2008; Levels, Dronkers y Kraaykamp, 2008). La educación es un clásico medio de movilidad social que permite a los hijos de migrantes mejorar la calidad de su inserción productiva respecto de la de sus progenitores. Se detallan a continuación, de manera no exhaustiva, algunos antecedentes relevados sobre el tópico.

Los estudios sobre los procesos de integración educativa de los inmigrantes encuentran que los adolescentes oriundos de países limítrofes enfrentan mayores obstáculos que los nacidos en Argentina para mantenerse dentro del sistema educativo una vez completada la escolaridad primaria (Cerrutti, 2020). En el análisis de las pruebas de aprendizaje, específicamente para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Cerrutti (2020) señala que existe una importante variación de acuerdo al origen de los estudiantes, aunque en términos generales el desempeño es inferior al de sus pares nacidos en la Argentina. El examen sistemático de estas brechas mediante un análisis estadístico multivariado arroja que en el nivel primario, el efecto del origen migratorio se desvanece completamente cuando los y las estudiantes son igualados en todos los aquellos rasgos que también impactan en los niveles de aprendizaje.

Se realizaron también investigaciones sobre los procesos de integración educativa de adolescentes inmigrantes e hijos de inmigrantes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la Provincia de Buenos Aires. Los resultados obtenidos encuentran una ventaja educativa por parte de la segunda generación comparada con los estudiantes de nacionalidad extranjera (Cerrutti y Binstock, 2019). Arevalo (2021), mediante la utilización de modelos condicionales aplicados en varias fuentes de datos, obtiene evidencia de desigualdad en el acceso a la educación entre niñas y niños migrantes y nativos. En su trabajo concluye que las niñas y niños migrantes tienen aproximadamente la mitad de probabilidad que los nativos de asistir a la escuela. El único grupo que muestra iguales chances de asistencia que sus pares nativos son las niñas y niños de 4 y 5 años. Más allá de que se registra una situación de desventaja para las niñas y niños migrantes, existe cierta evidencia de que esta se va atenuando con el tiempo de permanencia.

En el caso de la Ciudad de Córdoba se señala la presencia minoritaria de los migrantes en el sistema educativo en general (Maggi, Sciolla, Pérez, Jiménez & Rodríguez Rocha, 2022). Se encuentra que el porcentaje de estudiantes migrantes en relación al total queda por debajo del 1%. Cuando se considera el sector público o privado, hay mayor presencia de los migrantes en el sector público en todos los niveles. Finalmente, un hallazgo empírico a explorar que señalan los autores para el caso de Córdoba es la mayor proporción de estudiantes migrantes en el nivel secundario que en el primario. Las hipótesis sobre tal hallazgo son dos: a) por un mayor sostenimiento de la escolaridad en el caso de los migrantes o b) por un mayor flujo migratorio en esas edades (Maggi et al., 2022).

Los resultados reportados desde diferentes marcos epistémicos, teóricos y metodológicos no son concluyentes y encontramos que la evidencia empírica para el caso de Argentina

no fue objeto de un análisis sistemático que considerara la riqueza de las fuentes de datos bajo consideración en todo el periodo en el cual se encuentran disponibles y que comenzamos a detallar en este informe, y que abre a posibilidades de profundizar la investigación en el futuro.

Los interrogantes que se abordan en este informe tienen su fundamento en la hipótesis de convergencia de patrones de inserción educativa de la población migrante hacia los de la sociedad receptora. Sobre la hipótesis de convergencia se han estudiado dos componentes demográficas: la fecundidad (Devolder y Bueno, 2011; Grande y Rey- Poveda, 2017; Fanta Garrido, 2019) y la mortalidad, aquí se avanza en la componente educativa. Conceptualmente, consideramos a la convergencia educativa como un conjunto de cambios que suceden en el tiempo, y que llevan a que las poblaciones de estudiantes migrantes tengan características que las vuelvan gradualmente menos distinguibles de la población general.¹ Agregamos como hipótesis inicial de trabajo que la diversidad de orígenes nacionales y sus procesos de estratificación internos son elementos que estructuran las especificidades y temporalidades de la convergencia en general, y específicamente de la educativa.

El concepto es aproximado por medio de un conjunto de indicadores disponibles a partir de los datos oficiales, por lo que, en este informe se consideran como aspectos de la convergencia: los cambios en el volumen, la distribución territorial, por sectores y por ámbito escolar; así como el efecto de características individuales, escolares y del hogar, sobre el nivel de logro alcanzado en las pruebas del Operativo Aprender.

El análisis se limita a los cuatro orígenes nacionales más representados actualmente entre estudiantes primarios en Argentina: Bolivia, Paraguay, Perú y Venezuela

El informe se organiza en dos partes. La primera describe la distribución de la población de estudiantes migrantes en comparación con la población general en escuelas primarias, así como su evolución en el período 2011-2021. Allí se analizan los cambios sucedidos en el volumen de estudiantes primarios nacidos en otros países y su distribución territorial en las jurisdicciones, en los sectores de gestión, el ámbito, y en las escuelas clasificadas según su nivel de equipamiento. El objetivo es detectar si, para cada origen de los más representados en Argentina, hay un patrón de concentración en cierto tipo de escuela que difiera del que sigue el conjunto completo de estudiantes primarios y si este patrón cambia en el tiempo.

La segunda parte analiza, para el año 2021, el efecto de factores individuales, familiares y escolares que contribuyen a explicar las diferencias en los resultados de las pruebas de lengua y matemática entre estudiantes migrantes y nativos. En esta parte se agregan aspectos cuya diferencia con la población general se analiza: el rendimiento en las pruebas de lengua y matemática y la percepción del vínculo con el medio escolar, y se enriquece la categorización por orígenes por medio de la identificación de hijos e hijas de extranjeros que permite el Operativo Aprender.

Finalmente, se propone un modelo estadístico que explica las diferencias de resultados en las pruebas por medio de características de las escuelas (nivel de equipamiento), de la inserción escolar (percepción de los estudiantes) y de los hogares (nivel socioeconómico)

¹ El equipo autor se encuentra trabajando en el análisis de las convergencias ocupacionales y demográficas de los migrantes y sus hijas e hijos. Proyecto PICT-2020-SERIEA-03162: "Incorporación de migrantes e hijos de migrantes sur-sur en Argentina en perspectiva longitudinal: convergencias socio-demográficas y ocupacionales".

Datos y métodos

Se utiliza información proveniente del Relevamiento Anual (Ministerio de Educación, 2023a y 2023b) para el periodo 2011-2021 y el Operativo Aprender (Ministerio de Educación, 2023c) 2021. En ambos casos se trabajó con el nivel primario.

Del Relevamiento Anual se utilizó información publicada en las bases matrícula, población y características. La combinación de las dos primeras permitió observar los volúmenes y distribución, por provincia, sector y ámbito de la población estudiantil en escuelas primarias, según país de nacimiento, así como sus cambios en el período de referencia. De la base características de los establecimientos se seleccionaron aquellas relevantes para construir una tipología en términos de equipamiento, con lo cual se pudo observar la composición del grupo de estudiantes que asisten a escuelas con diferente disponibilidad de recursos materiales. Se identificaron poco más de 5700 escuelas primarias que carecen de información sobre la existencia de conexión a Internet.

Para la tarea de combinar las bases de datos se utilizaron los códigos de identificación del establecimiento (ID) y los campos jurisdicción, sector y ámbito. Se destaca que los identificadores son ficticios por lo que permiten conocer si una escuela es la misma en diferentes bases de datos, pero no de cuál escuela se trata. Para la segunda parte, se agregó a la base del Operativo Aprender 2021, la de características, con el mismo procedimiento.

Se generaron dos variables sintéticas con los datos del Operativo Aprender y de la base características: el equipamiento escolar y la percepción de bienestar en la escuela, que opera como aproximación a la evaluación subjetiva de los y las estudiantes de su experiencia escolar. Además, esta segunda base permitió tomar en consideración categorías migrantes más amplias. En efecto, el Operativo Aprender incluye preguntas acerca del lugar de nacimiento propio de cada estudiante y de su/s madre/s y padre/s, este es un dato muy valioso y único entre los estudios de carácter censal que se realizan en Argentina. Su valor para la investigación radica en que permite identificar a la población de personas que, habiendo nacido en Argentina, son hijos e hijas de migrantes, se trata de la población a la que suele denominarse “generación 1.5” (Rumbaut, 2006)².

El análisis fue realizado mediante el software libre R y su interfaz R Studio (RStudio Team, 2020).

Dado que la población a la que se dirige el Operativo Aprender está compuesta por estudiantes de aproximadamente 11 años, es esperable un nivel alto de no-respuesta. En efecto, para el país de nacimiento propio, la falta de respuesta es del 19% y sube al 28 y 30% para el de la madre y el padre respectivamente.

La tabla 0 muestra los niveles de no respuesta para el país de nacimiento propio, de la madre y del padre para cada jurisdicción, se agrega la tasa de no respuesta de género, a modo de referencia. Consideramos esta tabla como un insumo útil para la evaluación comparada de la calidad de los datos y plantear acciones de mejora, por ejemplo, solicitar a los docentes que el tema del origen de padres y madres se trate en el aula en las semanas previas al relevamiento. Considerando el gran valor que tienen estas preguntas para caracterizar a la generación intermedia y para observar el proceso de

² Rumbaut (2006) incluso acuñó el término migrantes de "generación 1.75" y "generación 1.25", para los niños que están más cerca del nacimiento o la edad adulta cuando migran.

convergencia de la población migrante hacia la nativa, este esfuerzo se encuentra justificado. Las opciones para responder por el país de nacimiento de una segunda madre o segundo padre tienen un nivel de respuesta válida menor al 2% por lo que no ha sido considerada en este informe. Se seleccionan como países de nacimiento solo los representados en mayor medida en Argentina en la actualidad: Bolivia, Paraguay, Perú y Venezuela, y se agruparon en la categoría otros al resto. Idéntico criterio se siguió con los países de nacimiento de madre y padre, se clasifica como “hije_de_x”, a estudiantes que declaran al menos uno de los progenitores habiendo nacido en el país x.

Tabla 0: Niveles de no respuesta para país de nacimiento propio, de la madre, el padre y sexo.

Jurisdicción	Sexo	N.Propio	N.Madre	N.Padre
Total	12.3	19.2	28.2	30.7
CABA	10.9	18.9	21.9	23.9
Buenos Aires	12.2	19.8	26.5	28.7
Catamarca	13	18.4	30	33.5
Cordoba	8	16.5	25.1	27.2
Corrientes	11.9	19.2	32.8	35.9
Chaco	22.8	25.2	38.9	42
Chubut	11.3	17.5	25.1	27.9
Entre Ríos	10.9	17.1	27.8	30
Formosa	23.1	25.7	40.6	44.2
Jujuy	9.7	16.4	29.2	32.3
La Pampa	9.9	15.6	26.1	28.5
La Rioja	9.4	16.5	29.9	32.9
Mendoza	12.9	19.3	28.4	31.1
Misiones	13.8	18.3	31.5	34.5
Neuquén	13	20.5	27.5	29.9
Rio Negro	12.9	18.4	26.7	29.5
Salta	11.6	16.6	28.4	31.6
San Juan	10.8	19	31.2	33.6
San Luis	9.3	17.1	28.1	30.6
Santa Cruz	12.1	17.3	25.3	28.2
Santa Fe	11.2	19.7	29	31.3
Santiago del Estero	13.1	18.6	34.9	38.1
Tucuman	16.4	22.7	34.6	37.1
Tierra del Fuego	8.3	15	22.8	25.6

Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023c)

Parte I: Aspectos socio-demográficos

Los volúmenes

Como muestra la tabla 1, en 2021 se cuentan 4887910 estudiantes en las escuelas primarias de todo el país. De los cuales el 1,04% son extranjeros. El 82% de los y las estudiantes extranjeros ha nacido Bolivia, Paraguay, Perú o Venezuela. Así, la presencia de población migrante en las escuelas primarias es proporcionalmente pequeña, pero su volumen de poco más de 51200 personas, está altamente concentrado en los cuatro orígenes mencionados.

Durante el período de los 10 años anteriores, los cambios en los volúmenes de la población total y de la extranjera, fueron en diferente dirección. Por un lado, la población estudiantil total se redujo levemente entre 2011 y 2014, para volver a alcanzar en 2021 casi el nivel de 2011. Por el otro, el total de migrantes crece hasta 2013 para descender para todos los orígenes, a excepción de Venezuela. Este último país de origen, que hasta 2013 no es registrado, muestra un apartamiento excepcional de la tendencia a la baja de los volúmenes de extranjeros, ya que pasan de menos de 300 en 2014 a más de 12000 en 2021. Con esta última cifra, el origen venezolano se ubica segundo entre los países más presentes en las escuelas de Argentina, solo superado por la población de quienes nacieron en Bolivia (14328). Si la tendencia simultánea a la baja de los orígenes tradicionales y al alza de Venezuela se mantiene en el tiempo, cabe prever que para los próximos años será el origen extranjero más representado en las escuelas primarias de Argentina. Esta divergencia observada en la evolución de los volúmenes fundamenta la necesidad de tratar separadamente a los diferentes orígenes migratorios.

Con la oscilación mencionada, la variación relativa de la población nativa en el período completo es de un incremento menor al 0,5%, mientras que la de estudiantes migrantes se redujo en más del 30% (tabla 2). De los grupos migratorios considerados, los paraguayos presentan la mayor reducción (-60.41 %).

Estos hallazgos empíricos son compatibles tanto con la hipótesis de reducción de los flujos migratorios que incluyen niños en edad escolar, como con una disminución en los niveles de escolarización de los migrantes. Sin embargo, la segunda no se condice con la valoración positiva que los hogares migrantes hacen de la escuela, que se ha observado en otros contextos, ni con la obligatoriedad de la escolarización que rige en Argentina. Los datos del censo 2022 arrojarán luz, tanto sobre la nueva composición demográfica de los flujos migratorios hacia la Argentina, como sobre los niveles de escolarización de la población migrante.

Tabla 1: Volumen de migrantes por año.

Año	Bolivia	Paraguay	Perú	Venezuela	Total	Total Mi-grantes	Total	Natives
2011	25148	27696	7799		60643	74579	4889069	4814490
2012	25248	29759	8877		63884	80093	4875006	4794913
2013	26670	29105	9140		64915	82433	4830712	4748279
2014	25040	28796	8713	294	62843	80486	4813398	4732912
2015	23665	26484	8252	337	58738	75329	4816692	4741363
2016	22812	25371	7980	525	56688	72536	4814965	4742429
2017	20405	21385	6952	1590	50332	65193	4822602	4757409
2018	19819	18439	6546	4408	49212	64023	4822689	4758666
2019	17566	15577	5569	9484	48196	61145	4832979	4771834
2020	15631	13349	4792	11492	45264	55805	4859105	4803300
2021	14328	10966	4145	12545	41984	51248	4887910	4836662
min	14328	10966	4145	294	41984	51248	4813398	4732912
max	26670	29759	9140	12545	64915	82433	4889069	4836662
var.rel	-43.03%	-60.41%	-46.85%	4167.01%	-30.77%	-31.28%	-0.02%	0.46%

Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023b)

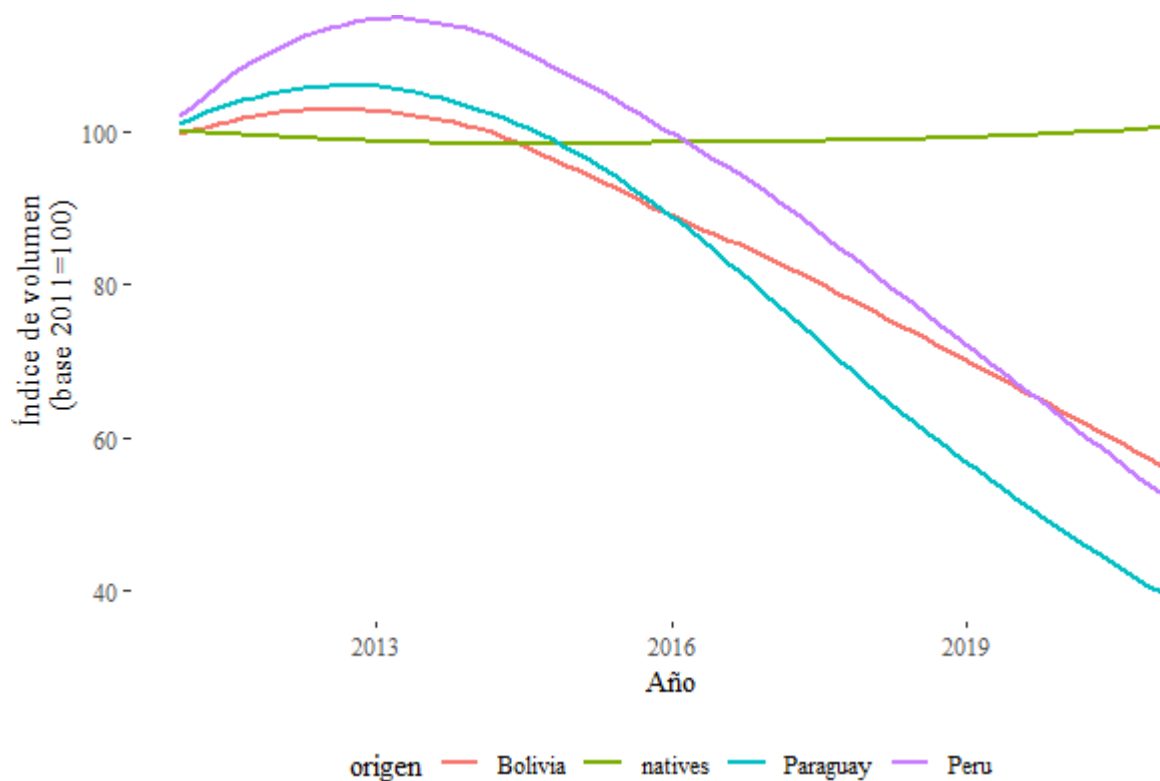
Tabla 2: Variación relativa del volumen según origen migratorio.

Origen	Variación relativa 2011-2021
Bolivia	-43.03%
Paraguay	-60.41%
Perú	-46.85%
Venezuela (2014-2021)	4167.01%
Total cuatro orígenes	-30.77%
Total migrantes	-31.28%
Total	-0.02%
Natives	0.46%

Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023b)

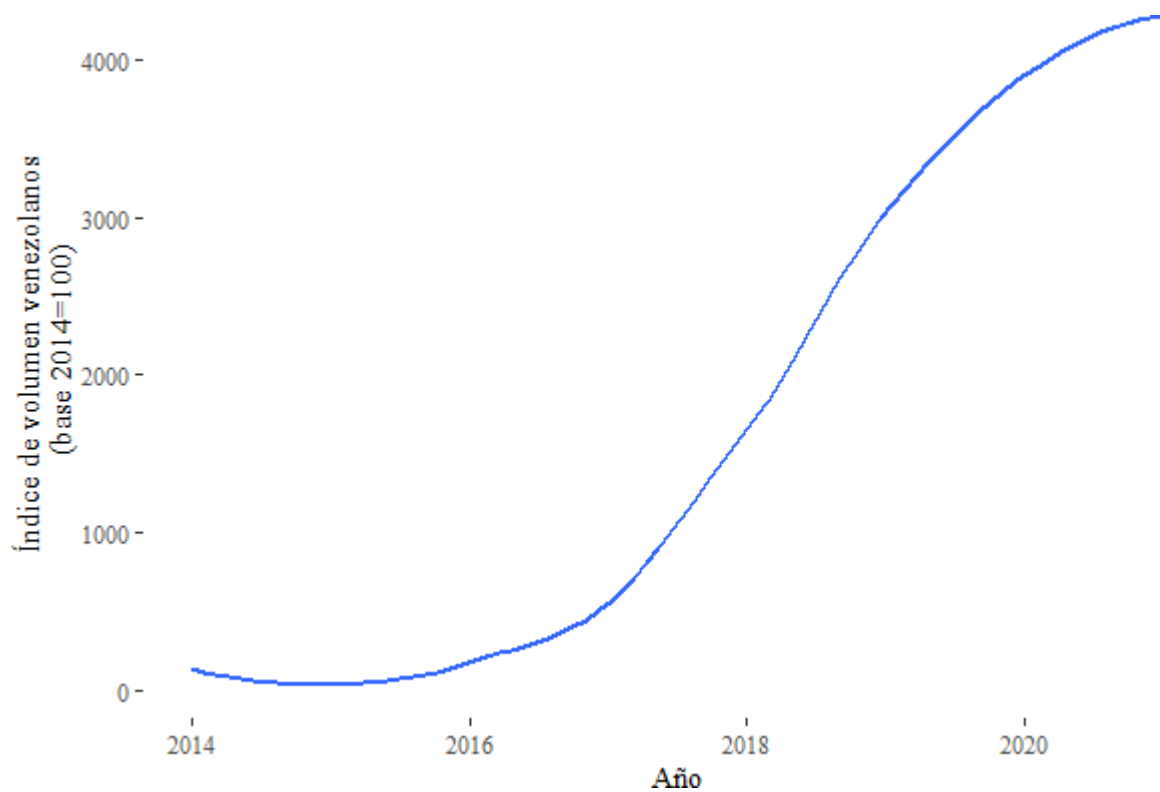
Para apreciar la dirección de los cambios, el gráfico 1 los muestra como índice con base en año 2011, Venezuela se presenta separadamente en el gráfico 2, debido a que la magnitud de sus cambios la hace no comparable con los demás orígenes. Como puede observarse, en el caso de los nativos se evidencia un volumen estable en el número de estudiantes, en tanto que para los migrantes de todas las nacionalidades se presenta una retracción.

Gráfico 1: Índice de volumen según diferentes orígenes.



Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023b)

Gráfico 2: Índice de volumen. Venezolanos.



Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023b)

Distribución por jurisdicciones

En 2021, la distribución por jurisdicciones del conjunto de estudiantes primarios respeta parcialmente el patrón de la concentración de la población argentina general, con más de un tercio en la provincia de Buenos Aires (tabla 3). En tres jurisdicciones, Buenos Aires, Santa Fe y Córdoba, están las escuelas a las que asiste la mitad de los estudiantes primarios del país.

Estas provincias, junto a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, son también las de mayor presencia de población migrante (tabla 4), aunque no en el mismo orden, ya que la Ciudad de Buenos Aires ocupa el segundo lugar en volumen y Mendoza cuenta con más migrantes que Santa Fe. Tampoco es igual el nivel de concentración: a las escuelas de las tres primeras, Buenos Aires, CABA y Córdoba, asiste más del 80% de los estudiantes nacidos en otros países.

En el gráfico 3 se presentan los niveles de concentración en las diversas provincias por cada origen. Como puede observarse, el dato más saliente es la particularidad de los niños que asisten a establecimientos primarios de origen venezolano. La mayor concentración se encuentra en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, seguido por Buenos Aires y en tercer lugar la provincia de Córdoba.

Tabla 3: Distribución por jurisdicción del conjunto de estudiantes primarios año 2021

Jurisdicción	Estudiantes		Porcentaje.Acumulado
Buenos Aires	1748661	35.78%	35.78%
Santa Fe	388904	7.96%	43.73%
Cordoba	359573	7.36%	51.09%
Ciudad de Buenos Aires	283217	5.79%	56.88%
Mendoza	238416	4.88%	61.76%
Salta	192151	3.93%	65.69%
Misiones	187705	3.84%	69.53%
Tucuman	175173	3.58%	73.12%
Chaco	169606	3.47%	76.59%
Entre Rios	142286	2.91%	79.50%
Santiago del Estero	139488	2.85%	82.35%
Corrientes	131949	2.70%	85.05%
Jujuy	94610	1.94%	86.98%
San Juan	90616	1.85%	88.84%
Rio Negro	90032	1.84%	90.68%
Neuquén	85853	1.76%	92.44%
Formosa	72515	1.48%	93.92%
Chubut	61208	1.25%	95.17%
San Luis	52032	1.06%	96.24%
La Rioja	46363	0.95%	97.19%
Catamarca	42840	0.88%	98.06%
Santa Cruz	42726	0.87%	98.94%
La Pampa	34275	0.70%	99.64%
Tierra del Fuego	17711	0.36%	100.00%
	4887910	100.00%	

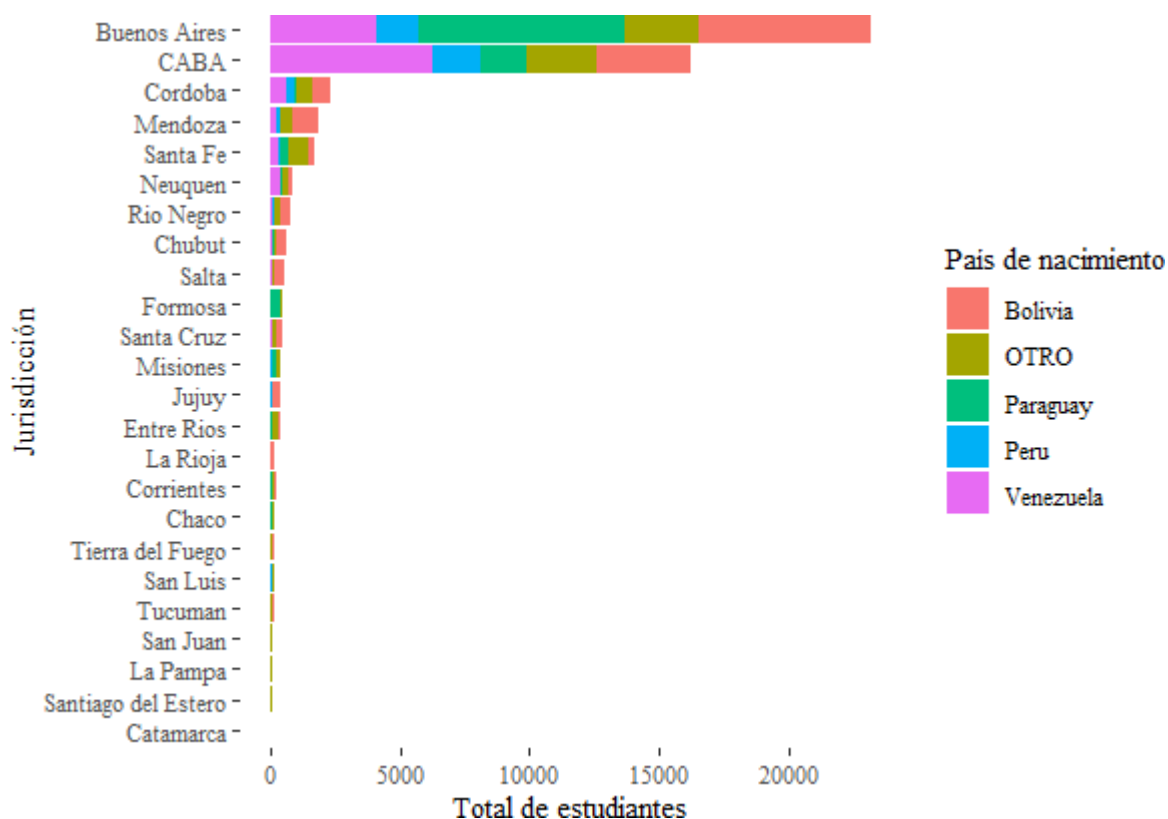
Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023b)

Tabla 4: Distribución por jurisdicción del conjunto de estudiantes migrantes en primaria. Año 2021

Jurisdicción	migrantes	porcentaje	porc.acumulado
Buenos Aires	23181	45.20%	45.20%
CABA	16199	31.59%	76.79%
Cordoba	2281	4.45%	81.24%
Mendoza	1861	3.63%	84.86%
Santa Fe	1733	3.38%	88.24%
Neuquén	843	1.64%	89.89%
Rio Negro	762	1.49%	91.37%
Chubut	587	1.14%	92.52%
Salta	553	1.08%	93.60%
Formosa	490	0.96%	94.55%
Santa Cruz	436	0.85%	95.40%
Misiones	421	0.82%	96.22%
Jujuy	415	0.81%	97.03%
Entre Rios	350	0.68%	97.71%
Corrientes	193	0.38%	98.09%
Tierra del Fuego	177	0.35%	98.44%
Chaco	147	0.29%	98.72%
San Luis	146	0.28%	99.01%
Tucuman	139	0.27%	99.28%
La Rioja	121	0.24%	99.51%
San Juan	100	0.19%	99.71%
La Pampa	65	0.13%	99.84%
Santiago del Estero	48	0.09%	99.93%
Catamarca	36	0.07%	100.00%
	51284	100.00%	

Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023b)

Gráfico 3: distribución por jurisdicción del conjunto de estudiantes migrantes en primaria según origen. 2021



Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023b)

Dado que el cambio en el volumen total de la población estudiantil primaria nativa entre 2011 y 2021 fue muy pequeño, el proceso de redistribución fue casi de suma cero, y afectó negativamente a 15 de las 24 jurisdicciones, que perdieron población a expensas de las otras 9. Las más afectadas fueron Catamarca y Formosa, con más del 15% de reducción. En el otro extremo, Tierra del Fuego y Neuquén tuvieron las mayores ganancias porcentuales de población, en torno al 10%. En términos absolutos, Buenos Aires gana más de 90000 estudiantes.

La población migrante tiene, en su conjunto, una reducción neta, pero que está diferenciada según los orígenes de los y las estudiantes. La población boliviana se redujo en 10000 personas, la cual está casi completamente concentrada en Buenos Aires, Caba y Mendoza. La de origen paraguayo disminuyó en poco menos de 17000, de los cuales casi 16000 dejan de estar en escuelas primarias de Buenos Aires y CABA. La población de nacidos y nacidas en Perú baja en 3600 personas en el período y nuevamente aquí, Buenos Aires y CABA dan cuenta de la parte mayoritaria de la disminución de estudiantes. Con el conjunto de estudiantes venezolanos, la situación es inversa, ya que es la única población migrante, dentro de las analizadas, que vio crecer su presencia en escuelas primarias de Argentina. Del aumento total de 12200 personas entre 2014 y 2021, Buenos Aires y CABA recibieron más de 10000.

Índice de primacía

A fin de sintetizar los patrones de distribución espacial y de poder observar su tendencia en el tiempo de manera comparada entre los grupos, se apela inicialmente al índice de primacía, el que se calcula como el cociente entre la población de la jurisdicción más poblada y la suma de las

cuatro que le siguen en orden decreciente de población. La interpretación del mismo consiste en que los valores altos de este índice señalan un mayor peso relativo de la principal jurisdicción. Para el conjunto de estudiantes de todo el país, este índice vale 1,38 en 2021, que indica que la principal jurisdicción, que es Buenos Aires, tiene casi un 40% más de estudiantes que las cuatro siguientes reunidas.

En el caso de los estudiantes nacidos en los países seleccionados, se observan niveles de concentración por debajo de este valor, salvo en el caso de Paraguay, cuya relativa mayor presencia en Buenos Aires lleva el índice de primacía a casi 3. Los estudiantes provenientes de Perú y de Venezuela tienen como principal jurisdicción de asentamiento, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

A excepción de Paraguay, se interpreta que los estudiantes extranjeros tienden a tener menor concentración en su principal destino que el conjunto completo de estudiantes de primaria. Esto se explica al observar que algunas de las jurisdicciones que siguen a la más importante, se relacionan con el origen limítrofe de la migración: en el caso de bolivianos, Mendoza y Salta; para paraguayos, Formosa, Santa Fe y Misiones. Los oriundos de países no limítrofes, tienen, a diferencia del patrón nacional y del resto de orígenes migrantes, como jurisdicción de mayor asentamiento a la CABA. La distribución observada en 2021 difiere poco de la de 2011 (tabla 5), pero diverge entre el total de estudiantes y los migrantes. Mientras que el conjunto completo de estudiantes primarios (nativos y extranjeros), así como los nacidos en Bolivia y Venezuela aumentan su concentración en la principal jurisdicción; los migrantes de Paraguay y Perú tienden a reducir levemente su concentración.

Tabla 5: Índice de primacía. Años 2011 y 2021.

origen	2011	2021
Argentina	1.33	1.38
Bolivia	1.04	1.18
Paraguay	3.08	3.01
Peru	0.90	0.83
Venezuela	0.90	1.16

Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023b)

Aunque tiene utilidad como primera aproximación, este enfoque es parcial, ya que solo considera a la jurisdicción más poblada y a las cuatro siguientes.

Índice de entropía

Una mirada más completa puede lograrse con el concepto de entropía, que evalúa de manera integral el grado de concentración o dispersión de la población entre todas las jurisdicciones del país. Es una medida de dispersión, por lo que sus valores elevados indican que la población está más dispersa, lo que equivale a que la distribución entre jurisdicciones es más equilibrada. Los valores bajos, por el contrario, indican mayor concentración en algunas jurisdicciones, por lo tanto, mayor desequilibrio. La fórmula usada para el cálculo es la que se denomina Entropía de Shannon y resulta de la suma de cada frecuencia de cada categoría por su logaritmo en base 2.

$$H_{\text{shannon}} = - \sum_{i=1}^k f_i \log_2 f_i$$

Donde f_i es la frecuencia relativa de cada categoría

Debido a que la población general de Argentina tiene niveles de concentración elevados en algunas jurisdicciones, resulta necesario analizar este índice de manera comparada. En la tabla 6 puede observarse que, en 2021, todos los orígenes migratorios tienen valores de entropía menores por lo que los niveles de concentración son más elevados que la población total de estudiantes primarios. Quienes nacieron en Paraguay son los que muestran el grado más alto de concentración en pocas jurisdicciones.

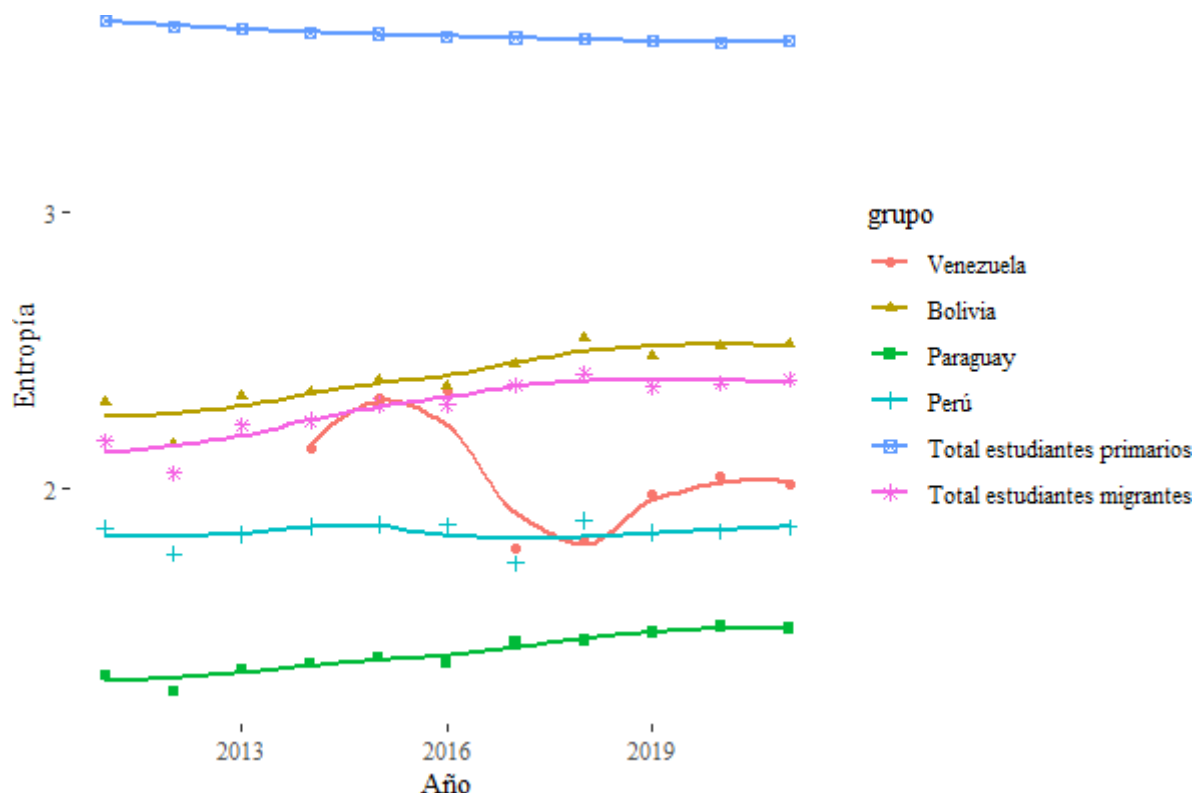
Tabla 6: Índice de entropía por jurisdicciones de estudiantes en escuelas primarias de Argentina, según país de nacimiento. Período 2011-2021, salvo Venezuela 2014-2021.

Año	Índice de entropía					
	Venezuela	Bolivia	Paraguay	Perú	Total	Migrantes
2011	NA	2.31	1.33	1.86	3.69	2.18
2012	NA	2.16	1.27	1.77	3.67	2.06
2013	NA	2.34	1.35	1.84	3.66	2.23
2014	2.15	2.35	1.37	1.87	3.65	2.25
2015	2.33	2.40	1.39	1.87	3.64	2.31
2016	2.36	2.37	1.37	1.87	3.63	2.31
2017	1.79	2.45	1.45	1.73	3.63	2.38
2018	1.82	2.54	1.46	1.89	3.62	2.42
2019	1.98	2.48	1.48	1.84	3.61	2.37
2020	2.04	2.51	1.51	1.85	3.61	2.38
2021	2.02	2.52	1.50	1.86	3.62	2.40

Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023b)

Los cambios a lo largo de la década anterior, se visualizan en el siguiente gráfico.

Gráfico 4: Índice de entropía para cada origen nacional



Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023b)

Se observa que la variabilidad de la distribución geográfica del total de estudiantes primarios del país no solo es sustancialmente mayor (señal de mayor dispersión) sino que se mantiene estable en el tiempo, lo cual se traduce en que el peso relativo de las diferentes jurisdicciones cambia poco en el tiempo. Esto es compatible con un volumen escaso de migraciones internas de grupos familiares durante ese período.

Por el contrario, los grupos migrantes muestran, a excepción de Venezuela una tendencia creciente, lo cual indica una redistribución en el territorio nacional; una ampliación del conjunto de jurisdicciones en que están las escuelas a las que asisten. Este resultado es consistente con la hipótesis según la cual, en las primeras etapas de las corrientes migratorias, hay lugares que son puntos focales de atracción, que concentran las llegadas y que, al tiempo que las comunidades se establecen en el país de destino y las redes se consolidan, se producen desplazamientos internos en dirección a ocupar otros espacios además de aquellos correspondientes a las primeras llegadas. Este proceso puede verse, en perspectiva de largo plazo para el caso de bolivianos en Salta y Jujuy, así como de paraguayos en Formosa y Misiones, que fueron provincias receptoras de las primeras llegadas y que cedieron primacía frente a otras jurisdicciones a lo largo del siglo XX. El caso de Venezuela es diferente, porque es una corriente migratoria nueva, de la que se cuenta con datos recién desde 2014, por lo que la evolución de su distribución territorial, que parece errática, se explica por el cambio rápido en el volumen del flujo migratorio.

Distribución según sector de gestión

En 2021, poco más del 74% de los estudiantes de primaria asistía a un establecimiento de gestión

estatal, mientras que, entre la población migrante, esta proporción sube a más del 82%, con diferencias entre los orígenes seleccionados. Los estudiantes nacidos en Paraguay y Bolivia llegan al 94% de asistencia a escuelas estatales.

Tabla 7: Distribución de los estudiantes migrantes según tipo de gestión del establecimiento

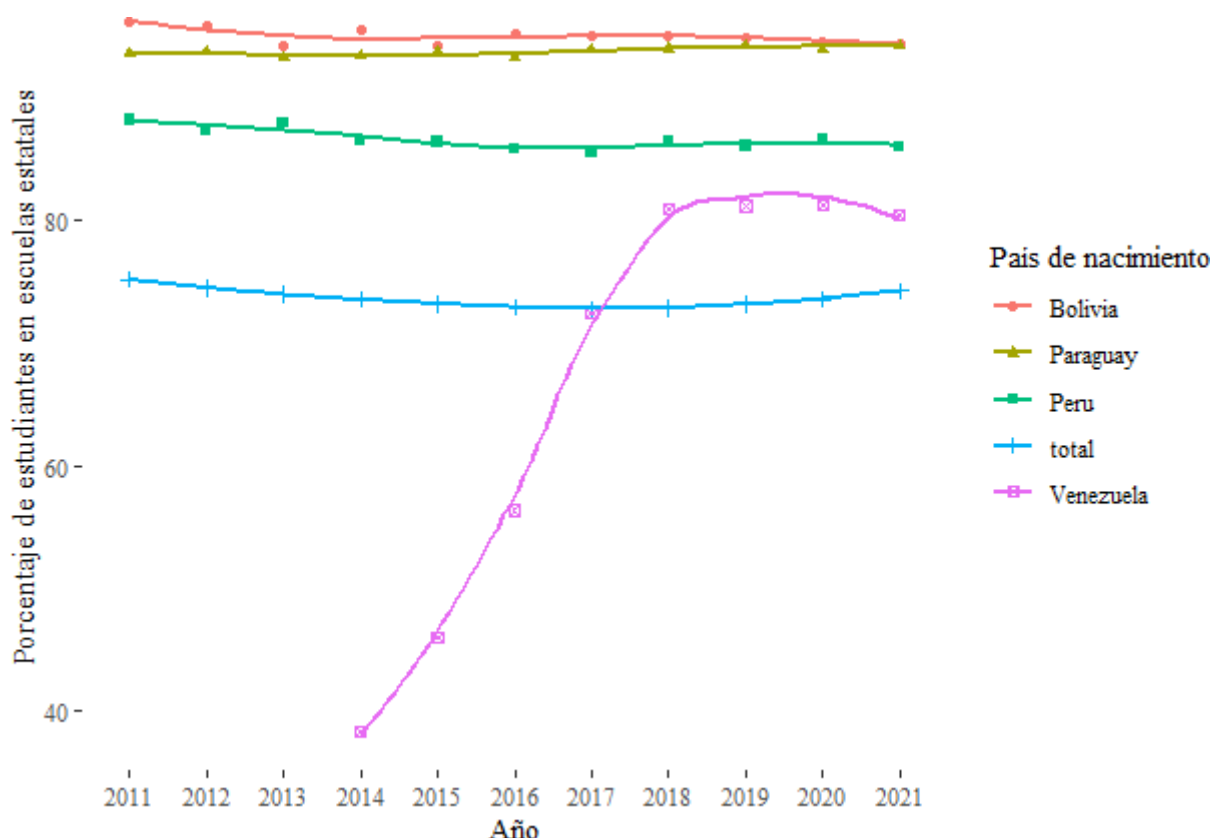
Sector	Bolivia	Paraguay	Perú	Venezuela	Otro	Total estudiantes	migrantes
Estatal	94.39%	94.27%	85.98%	80.43%	52.68%	74.25%	82.71%
Privado	5.61%	5.73%	14.02%	19.57%	47.32%	25.75%	17.29%
	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023b)

Para considerar la evolución en el periodo 2011-2021 se presenta el gráfico 5. Como puede observarse, la proporción de población estudiantil primaria total que asiste a escuelas del sector estatal se ha mantenido muy estable, con una muy leve disminución hasta 2017 para volver a crecer luego de ese año. Esta tendencia se reproduce entre los estudiantes nacidos en Bolivia, Perú y Paraguay, pero con una proporción en escuelas estatales más elevada.

La situación es muy diferente con quienes nacieron en Venezuela, sin descuidar que se trata de pocos casos, los que llegaron en los primeros años (su presencia se registra desde 2014) tuvieron una llamativa concentración en escuelas del sector privado; menos del 40% de los estudiantes venezolanos estaban en escuelas estatales en 2014. Esta tendencia se revierte en los años siguientes para acercarse a las del resto de los colectivos migrantes. Es un resultado consistente con la selectividad de la migración en sus primeras etapas.

Gráfico 5: Evolución de la proporción de estudiantes en escuelas de gestión estatal, según origen. 2011-2021



Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023b)

Distribución según ámbito escolar

La población estudiantil primaria en Argentina es mayoritariamente urbana, en 2021, el 90,3% asiste a escuelas de ese ámbito, lo que se manifiesta de manera diferente entre estudiantes extranjeros. Mientras que los estudiantes peruanos y paraguayos asisten en más del 99% a escuelas urbanas, la población proveniente de Bolivia lo hace en una proporción sustancialmente más baja. Esto se liga a la inserción laboral de los hogares de los que los estudiantes provienen (Benencia y Karasik, 1995)

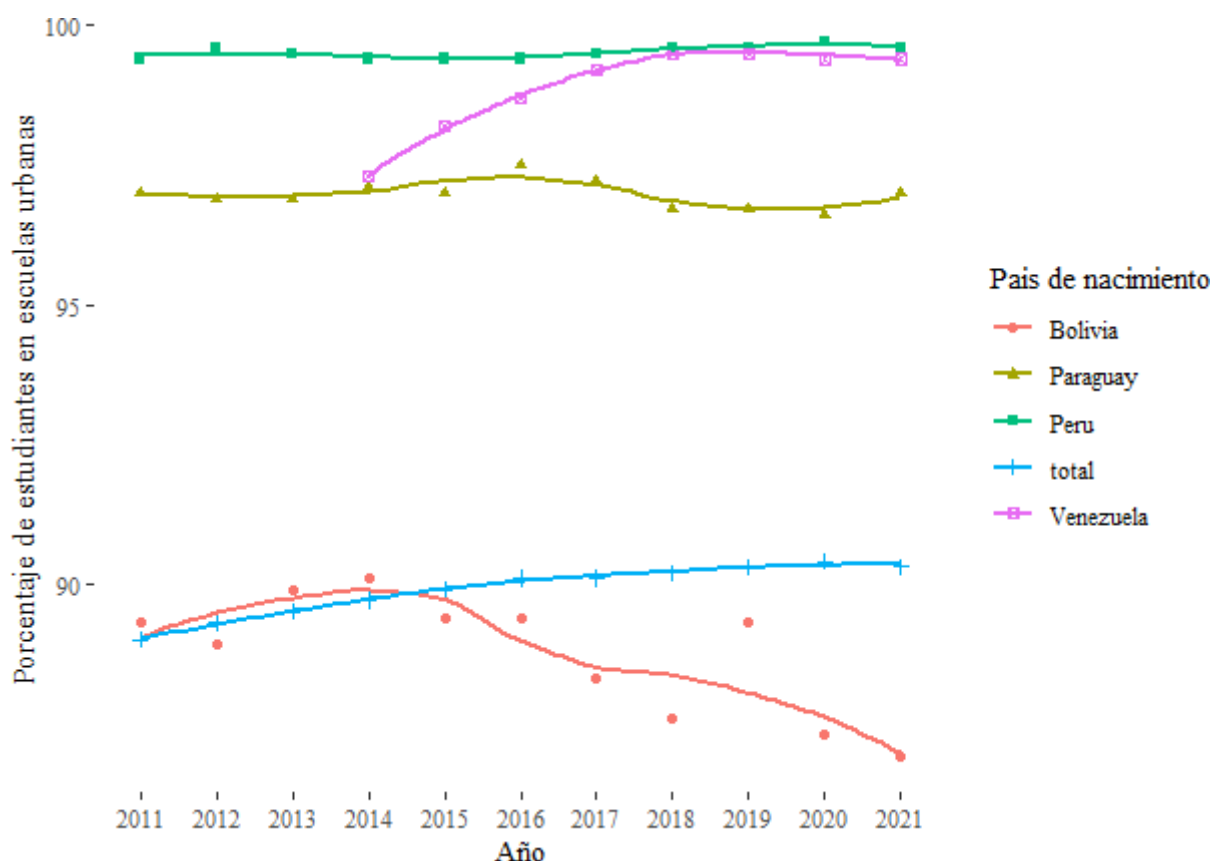
Tabla 8: Ámbito de inserción educativa según origen migratorio y población nativa. 2021

Origen	Porcentaje en escuelas urbanas
Bolivia	86.92%
Otro	96.69%
Paraguay	96.96%
Peru	99.61%
Venezuela	99.35%
Migrantes	94.91%
Total	90.31%

Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023b)

Esta composición por ámbito es resultado de una evolución en la década anterior en la que el total de estudiantes en escuelas urbanas fue creciendo, pero manteniéndose por debajo del nivel de urbanización de estudiantes peruanos, paraguayos y venezolanos. En particular, la migración paraguaya aparece como fundamentalmente urbana desde el inicio del período bajo análisis. Los pocos estudiantes venezolanos captados en 2014 tenían un nivel de asistencia a escuelas urbanas que se incrementó con la incorporación de los migrantes posteriores, hasta alcanzar una proporción similar a la de los peruanos.

Gráfico 6: Evolución de la proporción de estudiantes en escuelas urbanas según origen migratorio. 2011-2021



Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023b)

Resumen de la parte I

La matrícula total de estudiantes primarios entre 2011 y 2021 tuvo una pequeña variación, consistente en una reducción del 1,5% hasta 2016 y un posterior crecimiento de la misma magnitud; con lo que el resultado neto del período es una reducción 0.02%. Por el contrario, el volumen de estudiantes nacidos en otros países se redujo de manera acentuada, a excepción de los estudiantes nacidos en Venezuela. Este grupo tiene un comportamiento inverso al del conjunto de extranjeros, con un aumento muy apreciable en el período.

Hasta este punto puede observarse que la población estudiantil migrante tiene especificidades que sugieren el tratamiento diferenciado según los orígenes.

La venezolana es una migración reciente y, como tal tiene una alta selectividad, quienes llegan en los primeros tiempos de la corriente, son quienes cuentan con mayor capital

material y educativo, lo que aumentan las posibilidades de lograr una migración exitosa. Cuando las corrientes maduran, las redes de contención permiten que grupos más amplios de población participen de los desplazamientos. Los y las estudiantes nacidos en otros países corresponden a migraciones recientes, en su mayoría que implican desplazamientos de grupos familiares.

Los grupos de Bolivia, Paraguay y Perú tienden, entre 2011 y 2021, a distribuirse en las diferentes jurisdicciones del país, reduciendo su concentración en las principales; aunque siguen manteniendo, al final del período, una presencia proporcionalmente mayor que los nativos en pocas jurisdicciones.

Ese proceso de redistribución es tal que, tanto en las pérdidas de población boliviana, paraguaya y peruana, como en la ganancia de venezolanos, CABA y Buenos Aires son las jurisdicciones más afectadas.

Los grupos de estudiantes migrantes asisten de manera preferencial a escuelas de sector de gestión estatal, en especial quienes nacieron en Paraguay y Bolivia. La tendencia en el período es estable, salvo para el caso de Venezuela, cuyos (pocos) primeros llegados asistieron mayoritariamente a escuelas privadas, con una evolución que los lleva a superar al grupo nativo a partir de 2018.

Los y las estudiantes de Paraguay, Perú y Venezuela asisten en mayor medida que nativos a escuelas urbanas, mientras que quienes nacieron en Bolivia vienen reduciendo su presencias en escuelas de ese ámbito desde 2015.

Parte II: Niveles de logro escolar

Esta parte del informe se focaliza en la distribución de los puntajes alcanzados en las pruebas de matemática y lengua incluidas en el Operativo Aprender 2021. El análisis según origen migratorio se enriquece debido a la inclusión, en el cuadernillo para estudiantes, de las preguntas sobre el lugar de nacimiento del padre y la madre, lo que permite captar estudiantes de la generación 1.5, con la limitación dada por la alta omisión de respuesta a estas preguntas, que se mencionó antes y que conduce a que la identificación de hijos e hijas de migrantes tenga más de un tercio de casos sin dato. En razón de esto, los resultados deben considerarse como aproximaciones.

Definición de los grupos

A fin de facilitar la comparación de resultados, se sigue parcialmente el criterio de clasificación de Cerrutti y Bistock (2019), quienes analizan separadamente los estudiantes oriundos de Bolivia, Paraguay, Perú, de otros países limítrofes (Brasil, Chile y Uruguay) y de otros países no limítrofes (resto de países). Y del mismo modo con estudiantes de segunda generación. La agrupación elegida para este estudio detalla los orígenes más representados en Argentina: Bolivia, Venezuela, Paraguay, Perú y Chile, tanto para quienes han nacido en esos países como para sus hijos e hijas. Las categorías migratorias tienen los volúmenes indicados en la tabla 9.

Tabla 9: Distribución de estudiantes de quinto año de la escuela primaria, según origen migratorio

	natives	357457
	total estudiantes de generación 1.5	37372
Hijo o hija de padre o madre nacido o nacida en	Bolivia	10048
	Chile	2337
	Otro país	8452
	Paraguay	13115
	Perú	3232
	Venezuela	188
	total estudiantes nacidos y nacidas en el exterior	11102
Nacidos y nacidas en	Bolivia	2408
	Chile	317
	Otro país	3569
	Paraguay	2285
	Perú	845
	Venezuela	1678
	no clasificable (NA de ap04a, b o c)	229584
	base completa	635515

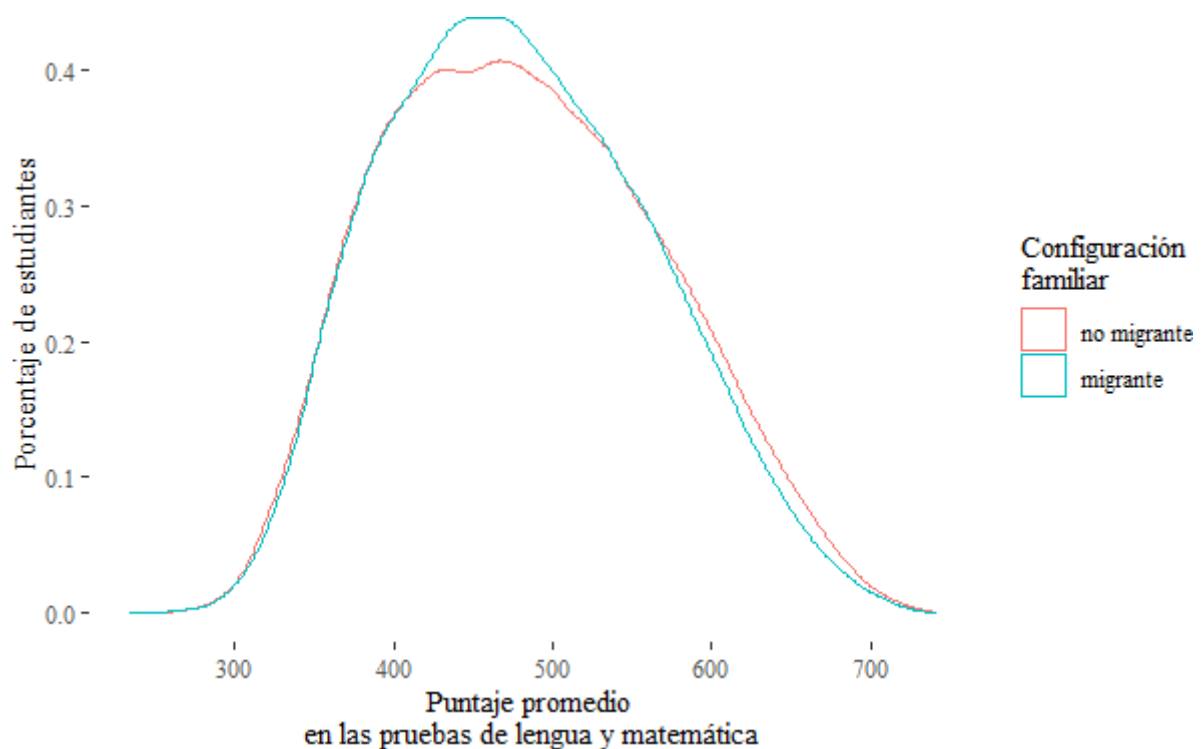
Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023c)

Resultados en las pruebas

Las pruebas de lengua y matemática administradas en el Operativo Aprender, que se describen exhaustivamente en Ministerio de Educación (2023), muestran puntajes claramente diferenciados entre nativos, migrantes e hijos e hijas de migrantes. Una primera aproximación consiste en comparar los desempeños de estudiantes que provienen de hogares con migrantes, con aquellos compuestos solo por nativos y nativas,

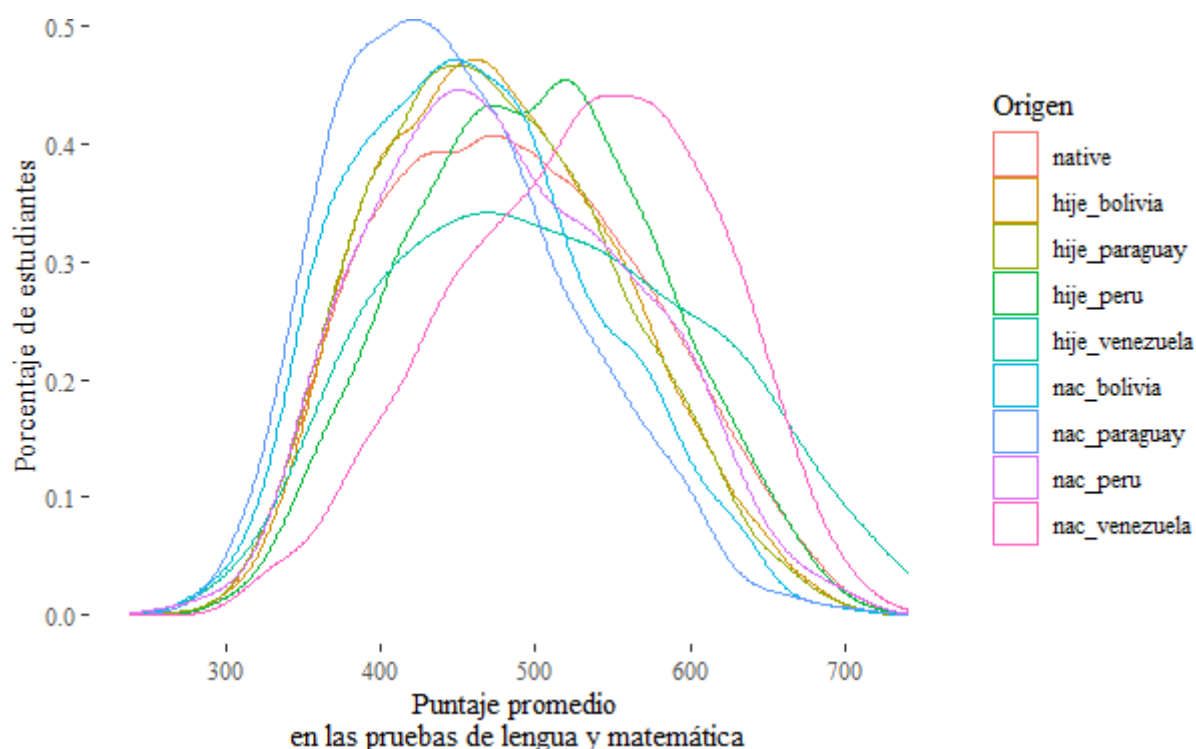
usando el concepto de “configuración familiar migrante”, construido a partir del cuadernillo para estudiantes del Operativo Aprender. Por la alta tasa de no respuesta a la pregunta por país de nacimiento propio y/o de sus progenitores, esta variable tiene un 23% de casos perdidos. Entre los válidos, un 11,5% de quienes respondieron pertenece a un hogar con migrantes. Las diferencias entre los puntajes promedio en lengua y matemática en favor de quienes provienen de hogares nativos son pequeñas, aunque significativas. Sin embargo, considerando la heterogeneidad observada entre los diferentes orígenes migratorios, corresponde analizarlos separadamente. Debido a la alta correlación entre los puntajes de lengua y matemática ($r=0,61$, $p<10^{-4}$), a los fines de este análisis, se los sintetiza en su promedio. El gráfico siguiente muestra la similitud en la distribución de estos puntajes para los dos grupos según configuración familiar migrante o no.

Gráfico 7: Distribución de puntajes promedio en las pruebas de lengua y matemática según configuración familiar migrante o no migrante



Sin embargo, los principales grupos migrantes muestran diferencias mas apreciables, solo a fines ilustrativos, esto se aprecia en el gráfico siguiente

Gráfico 8: Distribución de puntales promedio en las pruebas de lengua y matemática según origen migratorio



Las diferencias en los puntajes alcanzados en las pruebas entre estudiantes de distinto origen se observan tanto en términos del porcentaje de estudiantes que alcanza el nivel avanzado, como los promedios de puntajes obtenidos, lo que se detalla en la tabla 8, en la que se mencionan solo los orígenes nacionales más representados en la actualidad en Argentina.

Tabla 9: Resultados promedio en las pruebas de lengua y matemática según origen migratorio

Origen	Porcentaje de estudiantes con desempeño avanzado		Puntaje promedio		Total de estudiantes
	matemática	lengua	matemática	lengua	
nac_venezuela	26,50	48,70	524,74	534,50	1678
hije_venezuela	27,80	39,00	511,72	510,31	188
hije_peru	19,00	27,30	505,70	491,49	3232
native	17,90	25,30	493,59	478,70	357457
hije_bolivia	15,50	17,70	491,60	462,33	10048
nac_peru	17,00	21,00	490,78	470,58	845
hije_paraguay	12,20	20,60	479,18	469,35	13115
nac_bolivia	12,60	12,50	474,33	445,84	2408
nac_paraguay	6,80	12,50	451,24	444,37	2285

Los estudiantes nacidos en Venezuela, los hijos de venezolanos y de peruanos tienen puntajes promedio superiores a los nativos. Bolivianos, paraguayos e hijos de nacidos en estos países, están por debajo de los nativos. Además, se encuentra que, salvo en el caso de Venezuela, el conjunto de quienes han nacido en Argentina y son hijos e hijas de migrantes, conocida como generación 1.5, tiene mejores rendimientos que la de nacidos y nacidas en cada uno de los países respectivos.

Para apreciar la significación de las diferencias en los puntajes de estudiantes de diferentes orígenes, así como el poder explicativo de otras variables que luego se introducirán, se plantean modelos de regresión lineal. El método para estimar los coeficientes es el de mínimos cuadrados ordinarios (MCO) debido al carácter continuo de la variable dependiente (los puntajes). El primer modelo estadístico es el que tiene, como única variable predictora del puntaje promedio, al origen. En este modelo y en los siguientes se toma como categoría de referencia a los y las estudiantes nativos, por lo que el término independiente(intersección) es el puntaje promedio de nativos y nativas y los coeficientes miden la diferencia entre los puntajes promedio de cada origen y la media del grupo de nativos. Se encuentra que solo los hijos e hijas de peruanos tienen diferencias no significativas con nativos ($p=0.08$), las demás son todas significativas ($p<10^{-3}$). El grupo de nacidos y nacidas en Venezuela aventaja en promedio en más de 43 puntos a los y las nativos, mientras que, en el otro extremo, el de quienes nacieron en Paraguay se encuentra, en promedio, 39 puntos por debajo.

Tabla 10: Coeficientes del modelo lineal con el origen como único predictor del resultado

grupo_origen	Estimador	Valor p
Intersección	486.83	$<10^{-3}$
nac_venezuela	43.60	$<10^{-3}$
hije_venezuela	23.08	$<10^{-3}$
hije_peru	12.01	$<10^{-3}$
nativos	0.00	
nac_peru	-5.38	0.08
hije_bolivia	-9.34	$<10^{-3}$
hije_paraguay	-11.91	$<10^{-3}$
nac_bolivia	-26.24	$<10^{-3}$
nac_paraguay	-38.95	$<10^{-3}$

Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023c)

Otra observación de importancia es que se confirma que la generación 1.5 tiene mejores puntajes que la de nacidos y nacidas en Perú, Bolivia y Paraguay, lo que resulta consistente con la convergencia del patrón educativo de migrantes hacia nativos, Estas diferencias son significativas, como se observa a continuación.

Tabla 11: Comparación de los puntajes promedio entre la primera generación migrante y la generación 1.5

comparación	Diferencia promedio	Límites del intervalo de confianza (95%)		Valor p
		inferior	superior	
hije_paraguay - nac_paraguay	27.04	20.69	33.39	0.00
hije_bolivia - nac_bolivia	16.90	10.58	23.23	0.00
hije_peru - nac_peru	17.40	6.78	28.02	0.00
hije_venezuela - nac_venezuela	-20.52	-41.65	0.60	0.06

Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023c)

En el caso de Venezuela, la diferencia no es significativa, posiblemente por el pequeño número de observaciones en uno de los grupos; sin embargo, el cambio sucede en dirección opuesta a la de los otros orígenes: los nacidos en ese país aventajan a los hijos de extranjeros. Como se señaló, esta migración es más reciente que la de los otros orígenes – solo se la registra desde 2014 – y, debido a que las primeras llegadas suelen estar compuestas por hogares de nivel educativo elevado, allí puede estar parte de la explicación de esta aparente anomalía.

Los factores explicativos de las diferencias

Sobre las diferencias de resultados que se aprecian, interesa identificar qué aspectos de la condición de migrantes son los que efectivamente inciden. Esta identificación tiene por objetivo

reconocer cuáles son las que admiten intervención, a fin de sugerir acciones de política educativa que contribuirían a mejorar estas componentes de la integración de migrantes a la sociedad argentina.

Para ello, se formula una hipótesis acerca del efecto que factores institucionales, familiares y personales tienen sobre los resultados en las pruebas. Entendiendo que tanto la escuela, como el hogar y características personales de cada estudiante contribuyen a explicar las diferencias en el desempeño escolar.

Sin desconocer que ninguna selección de aspectos puede ser exhaustiva ni puede agotar los elementos que hacen que los rendimientos difieran, a efectos del presente estudio, se toman en consideración, como factores institucionales a los recursos materiales con que las escuelas cuentan para facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje, en el plano del hogar se recurre al nivel socioeconómico, y a escala individual se usa una aproximación a la experiencia escolar subjetiva declarada por los y las estudiantes.

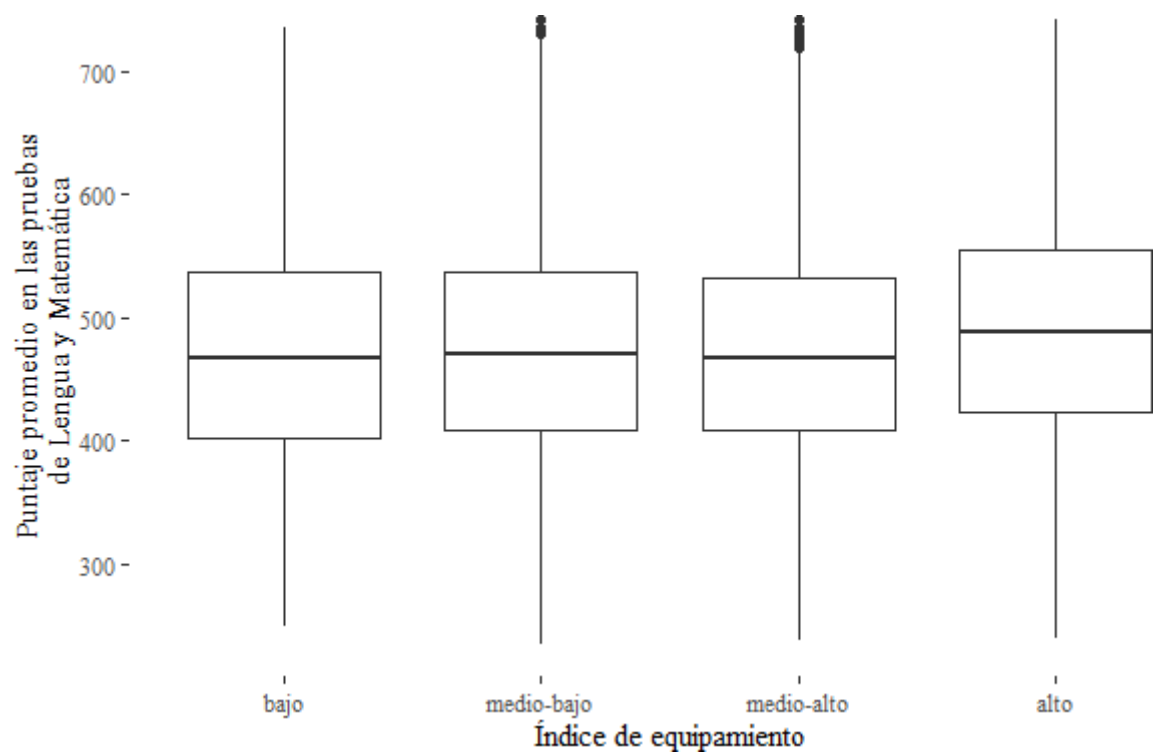
Equipamiento escolar

Se cuenta con antecedentes que señalan que la disponibilidad de una infraestructura de buena calidad tiene efectos en los niveles de logro alcanzados por estudiantes de diferentes niveles de escolarización (Claus, 2018, Schady & Paxson, 1999). En especial, para el año bajo análisis, de retorno gradual a las aulas posterior a las medidas de aislamiento debidas a la pandemia, se plantea de manera hipotética que contar con internet en la escuela, con laboratorio y biblioteca tiene impacto en el nivel de logro alcanzado. Como consecuencia de ello, se esperaría que en las escuelas mejor equipadas se encuentren mejores puntajes promedio.

A partir de la información disponible en el Relevamiento Anual, acerca del equipamiento escolar (Ministerio de Educación, 2023b, archivo: Personal docente y Recursos | Instalaciones - DETALLE), se construye un índice de equipamiento, considerando la existencia de Internet, biblioteca y laboratorio. De cada servicio se considera su presencia o ausencia y la suma se estandariza al intervalo $[0, 1]$, de manera que las escuelas que no tienen ninguno de estos servicios tiene un puntaje cero y las que los tienen a todos, de uno.

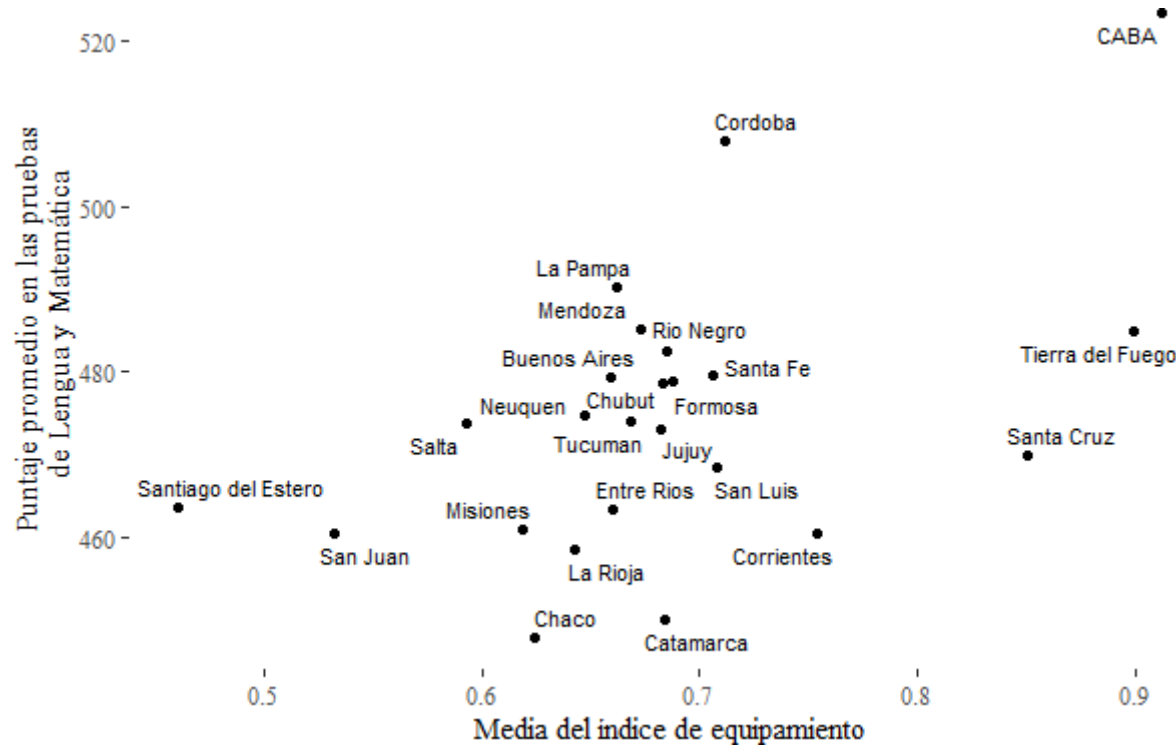
Los puntajes promedio en las pruebas difieren levemente según los niveles de equipamiento de las escuelas como se visualiza en g10a. En la misma dirección, la correlación entre puntajes y equipamiento, aunque positiva y significativa, es pequeña. Si embargo, se decide retener esta variable debido a su distribución heterogénea entre jurisdicciones, así como entre los orígenes.

Gráfico 9: Distribución de los puntajes de las pruebas según nivel de equipamiento escolar



Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023c)

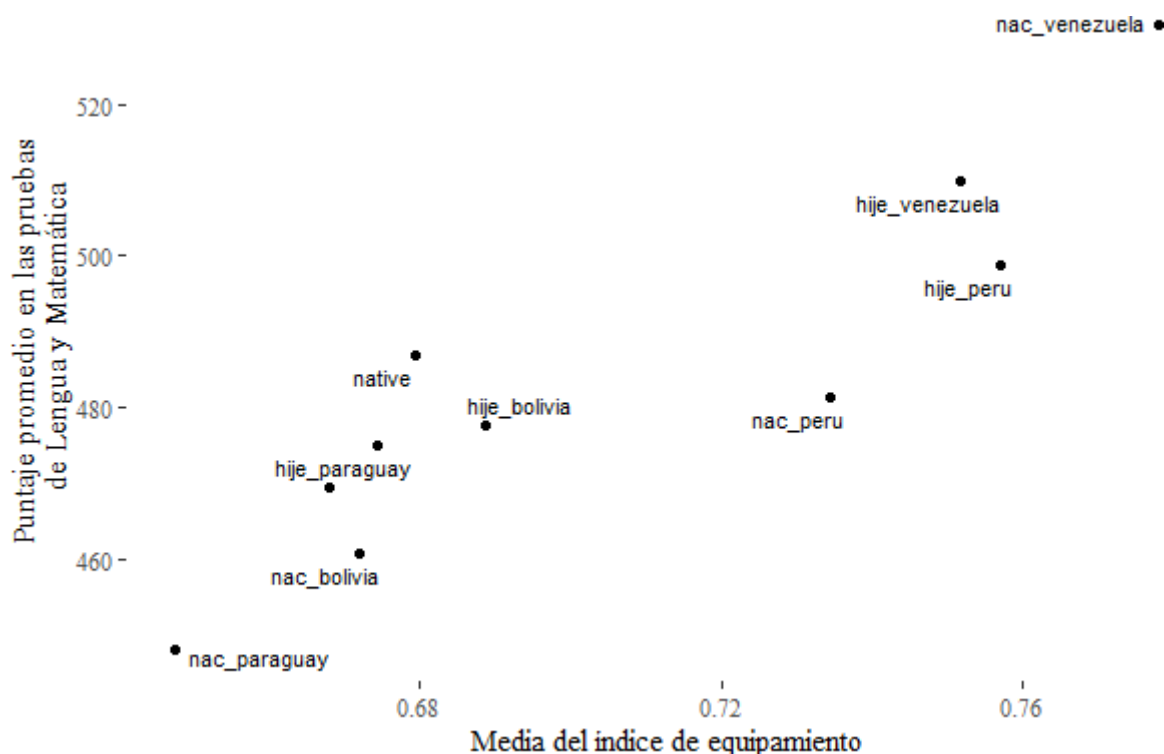
Gráfico 10: Distribución de los puntajes promedio en las pruebas por jurisdicción y nivel medio de equipamiento escolar



Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023c)

Las escuelas de Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Tierra del Fuego muestran los promedios más altos de equipamiento, aunque el rendimiento promedio de los y las estudiantes en esas dos jurisdicciones es dispar. Las jurisdicciones para las que la dotación de recursos materiales resulta menos favorecida, San Juan y Santiago del Estero, no son las que muestran los puntajes promedio más bajos.

Gráfico 11: Distribución de los puntajes promedio en las pruebas por origen migratorio y nivel medio de equipamiento escolar de las escuelas a que asisten



Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023c)

Aquí, la asociación entre equipamiento escolar y resultados aparece más acentuada; los puntajes más bajos corresponden a colectivos que se ubican en escuelas menos provistas y, a la inversa, el origen venezolano se sitúa en escuelas mejor dotadas.

Los dos últimos gráficos permiten visualizar que la dispersión de los puntajes entre jurisdicciones y entre colectivos migrantes está parcialmente mediada por la heterogénea distribución territorial de la disponibilidad de Internet, biblioteca y laboratorio, así como por la variabilidad de estos recursos entre las escuelas a las que asisten los diferentes grupos de estudiantes migrantes.

El segundo modelo de regresión incluye este índice de equipamiento; aquí el término independiente se refiere al puntaje promedio de estudiantes nativos que asisten a escuelas con el mínimo nivel de equipamiento. Si bien mejora levemente la calidad del ajuste ($R^2=0.012$), no modifica sustancialmente la magnitud de las diferencias de puntajes entre grupos migrantes y nativos. Así, aun con la distribución desigual observada, el aporte de esta componente a explicar las diferencias entre los orígenes no es apreciable.

Tabla 12: Coeficiente del modelo que contiene al origen migratorio y el nivel de equipamiento escolar como predictores

grupo_origen	Estimador	Valor p
intersección	471.55	<10-3
nac_venezuela	41.48	<10-3
hije_venezuela	21.51	<10-3
hije_peru	10.33	<10-3
nac_peru	-6.64	<10-3
hije_bolivia	-9.49	<10-3
hije_paraguay	-11.77	<10-3
nac_bolivia	-26.04	<10-3
nac_paraguay	-38.16	<10-3
indice_equipamiento	22.43	<10-3

Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023c)

Se observa que la introducción de esta variable atenúa las diferencias de los grupos con puntajes más altos, mientras que no tiene efecto en los que se ubican por debajo de los nativos. La presencia proporcionalmente superior de estudiantes migrantes en escuelas de jurisdicciones más favorecidas, compensa el efecto.

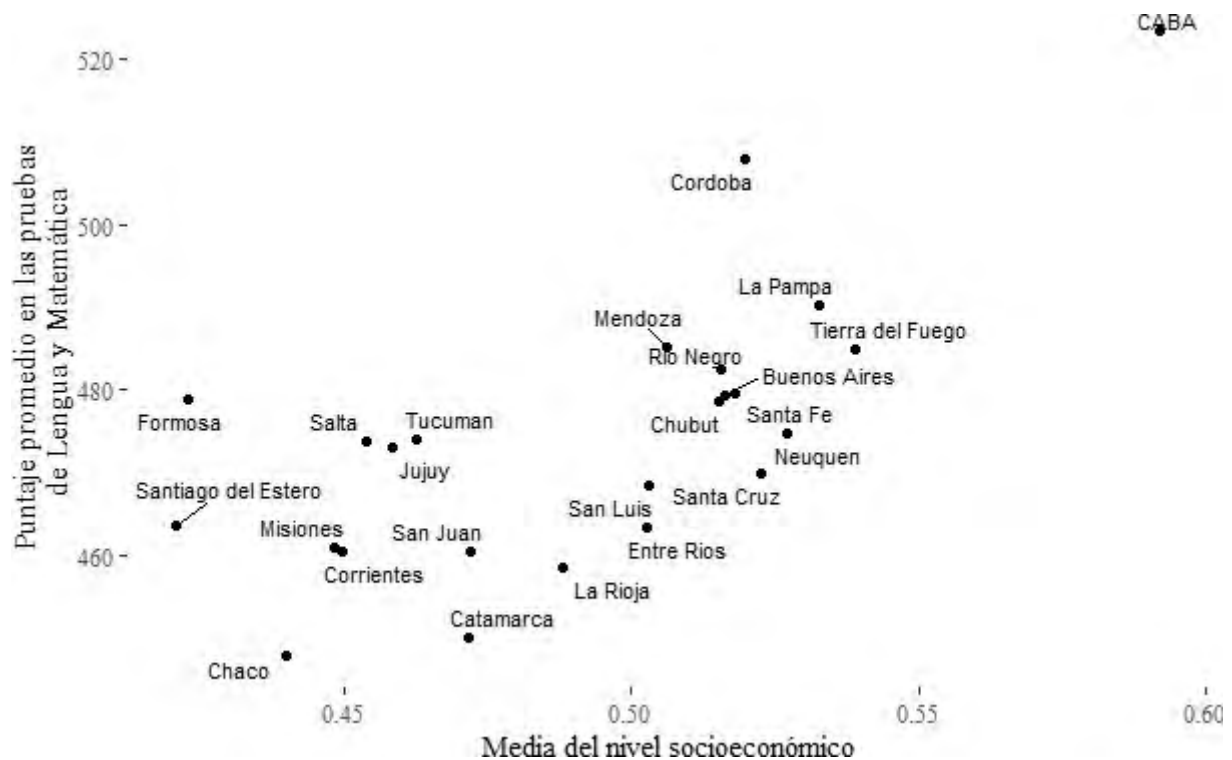
Nivel socioeconómico de los hogares

Como característica de los hogares, se hace uso de la variable que está construida en el Operativo Aprender: el puntaje en el nivel socioeconómico del hogar. Esta medida de síntesis incluye el nivel educativo de madre y padre, el hacinamiento en el hogar y la tenencia de bienes y servicios vinculados al proceso de aprendizaje. El apartado 10.2 de Ministerio de Educación (2021) describe detalladamente la construcción de esta medida de síntesis, que constituye un aporte valioso a establecer un criterio para definir de manera operativa la posición en una escala socioeconómica, que facilitará las comparaciones a lo largo del tiempo.

En la literatura se cuenta con abundante evidencia empírica, que no repetiremos aquí porque ya está referida en Ministerio de Educación (2023), y que resulta compatible con la hipótesis de que las malas condiciones habitacionales, así como los entornos sociales de pobreza y la carencia de recursos materiales vinculados al aprendizaje en el hogar inciden negativamente en los logros académicos de los y las estudiantes (Mullis, Martin, Foy, Kelly & Fishbein, 2020). Por su parte, el nivel educativo de los padres facilita la comunicación con docentes y aumenta las posibilidades de que cada estudiante reciba apoyo en el hogar, elementos que contribuyen a los procesos de enseñanza aprendizaje.

En el modelo de regresión propuesto por Ministerio de Educación (2023) se destaca el poder explicativo del nivel socioeconómico de los hogares de los y las estudiantes sobre los niveles de logro alcanzados en las pruebas. Además de eso, esta componente muestra una distribución dispar entre las jurisdicciones, así como entre los diferentes orígenes migratorios, de manera similar a lo observado para el equipamiento escolar. Esta relación puede apreciarse en los dos gráficos siguientes.

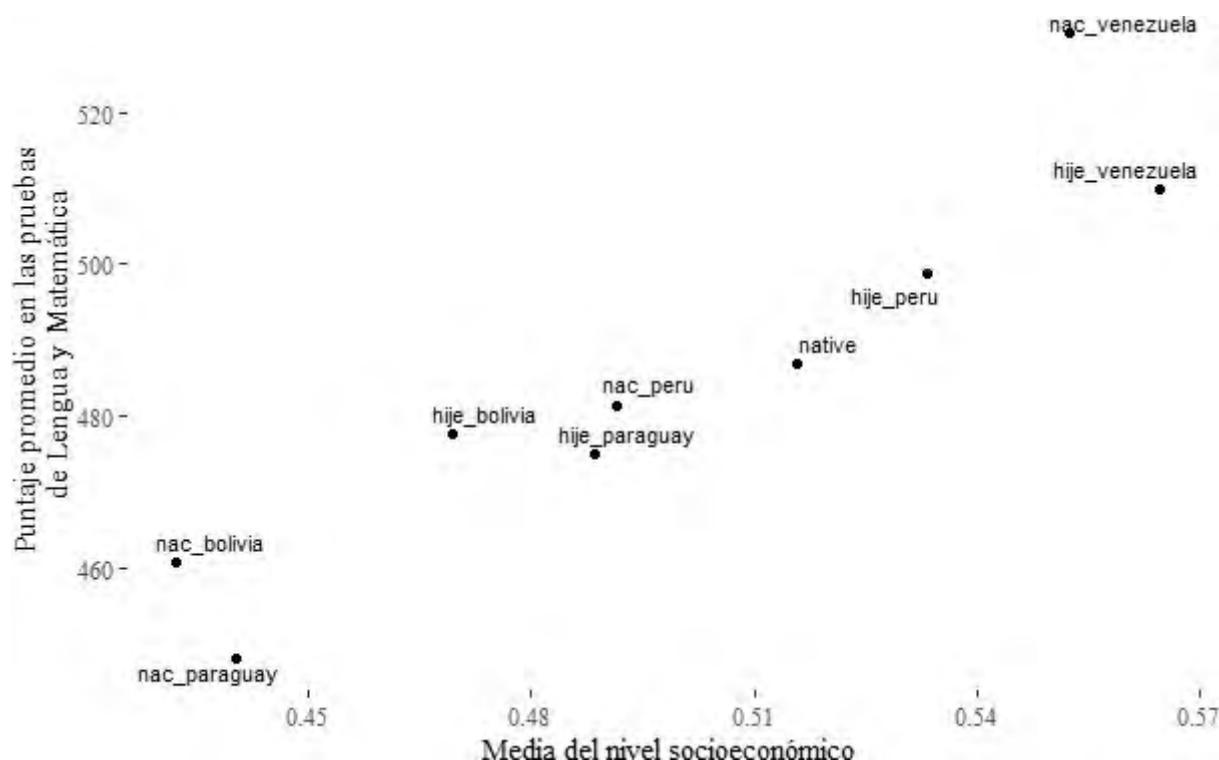
Gráfico 12: Distribución de los puntajes promedio en las pruebas por jurisdicción y nivel socioeconómico promedio



Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023c)

Las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires destacan por contar con poblaciones de estudiantes que, en promedio, provienen de hogares más favorecidos que en el resto de las jurisdicciones. Merece señalarse el caso particular de Formosa, donde aun con estudiantes de nivel socioeconómico bajo, se observan puntajes promedio que superan a varias jurisdicciones mejor posicionadas en ese indicador.

Gráfico 13: Distribución de los puntajes promedio en las pruebas por origen migratorio y nivel socioeconómico promedio del colectivo

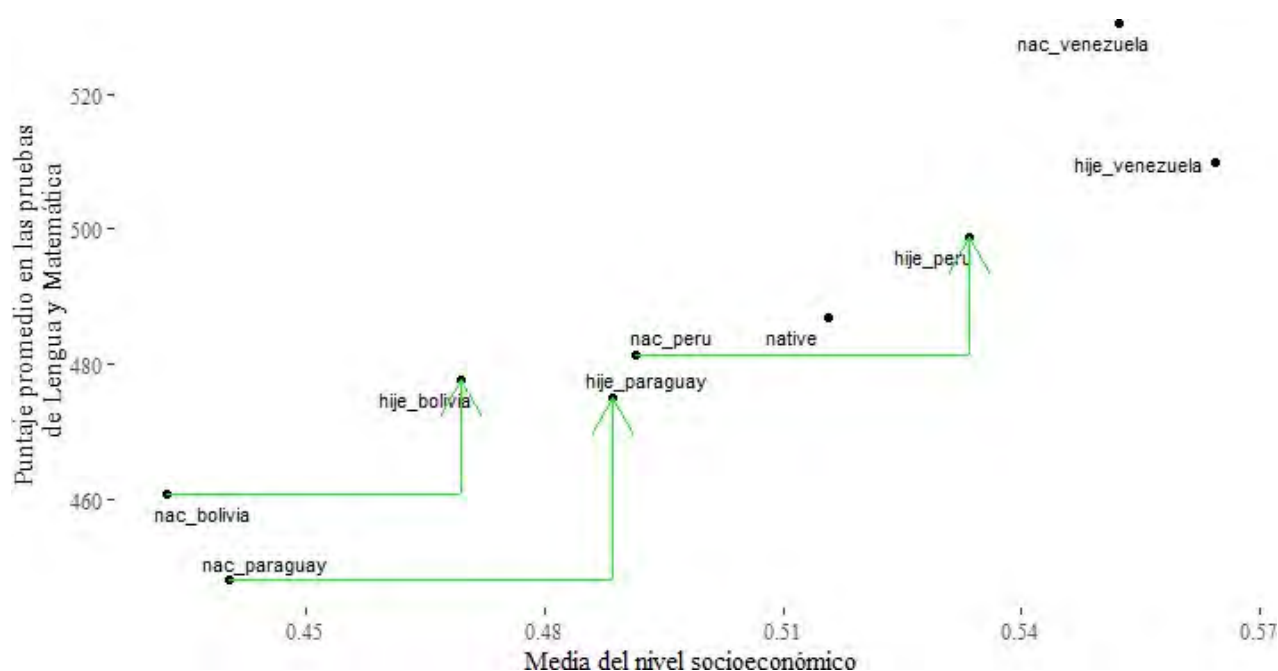


Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023c)

El nivel socioeconómico hace una diferencia clara entre los grupos migrantes y los puntajes promedio que alcanzan. Nuevamente los dos últimos gráficos muestran que el nivel socioeconómico media en las relaciones de los puntajes entre jurisdicciones y entre orígenes migratorios.

Merecen atención los cambios observados en los niveles socioeconómicos, así como en los puntajes entre la generación de extranjeros y la 1.5. Todos los orígenes tratados muestran que los estudiantes que son hijos de extranjeros pertenecen a hogares de niveles socioeconómicos superiores que los de quienes nacieron en el exterior. Esto es parte del proceso en que los migrantes acceden a mejores condiciones de vida en el país de destino, condiciones que, por el modo en que el NSE está aquí medido, tiene una componente educativa de importancia. Además, a excepción de Venezuela, los demás orígenes incrementan sus puntajes promedio cuando se pasa de considerar a extranjeros y a hijos e hijas de extranjeros. El gráfico siguiente, esquematiza estas diferencias.

Gráfico 13b: Distribución de los puntajes promedio en las pruebas por origen migratorio y nivel socioeconómico promedio del colectivo



Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023c)

La introducción del nivel socioeconómico en el modelo da lugar a cambios de importancia en las estimaciones. El término independiente es el puntaje promedio de estudiantes nativos con el mínimo nivel socioeconómico y los coeficientes de cada grupo miden la diferencia promedio de ese grupo respecto de natives, a igual nivel socioeconómico. Los cambios que se observan son en la dirección de reducir todos los coeficientes que miden la diferencia de puntajes entre cada origen y el grupo de no migrantes, a NSE constante.

Tabla 13: Coeficiente del modelo que contiene al origen migratorio y el nivel socioeconómico como predictores

grupo_origen	Estimador	Valor P
Intersección	357.98	<10-3
nac_venezuela	35.11	<10-3
hije_venezuela	10.72	0.07
hije_peru	7.79	<10-3
hije_bolivia	2.52	<10-3
nac_peru	0.96	0.07
hije_paraguay	-4.83	<10-3
nac_bolivia	-5.15	<10-3
nac_paraguay	-19.54	<10-3
indice_NSE	248.69	<10-3

Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023c)

Así, cuando se toma en consideración a través del modelo, el nivel socioeconómico, el origen de los estudiantes hace menos aporte a explicar las diferencias de puntajes. La diferencia entre nacidos en Perú y el grupo de referencia (nativos) no es significativa, como tampoco la de hijos e hijas de venezolanos. Al incorporar esta característica de los hogares, no solo nacidos y nacidas en Venezuela superan a los nativos, también lo hacen hijos de peruanos y bolivianos. Dicho de otro modo, a nivel socioeconómico constante, las diferencias de hijos de bolivianos y de peruanos respecto de los nativos se invierten,

esto significa que, si se descuenta el efecto del nivel socioeconómico, los estudiantes de estos orígenes aventajan levemente a los nativos.

Estos resultados son compatibles con la hipótesis de ascenso social de los grupos migrantes: dado que quienes realizaron las pruebas tienen una edad de aproximadamente 11 años, los y las estudiantes nacidos en otros países, que son migrantes ellos mismos, provienen de desplazamientos territoriales recientes (menos de

11 años), en grupos familiares, ya que en Argentina no hay reportes de migraciones protagonizadas solo por menores. Así, que los hogares migrantes que han acumulado más tiempo de residencia en Argentina hayan mejorado su posición, impacta sobre los niveles de logro de sus hijos. Esta mejora en la posición de los hogares no necesariamente se refiere a la dimensión económica, sino en especial a la educativa, que es parte del índice de nivel socioeconómico. Los resultados son consistentes con la hipótesis según la cual este mayor tiempo de permanencia en Argentina da oportunidades a los migrantes de acceder a educación y por esta vía mejoraría el desempeño de sus hijos en la escuela, aun cuando no vaya acompañado necesariamente de ascenso en la posición económica.

Percepción de condiciones de convivencia

La experiencia subjetiva de los y las estudiantes en la escuela acerca de su relación con compañeros y compañeras es un factor que hipotéticamente incide en la motivación por el aprendizaje. Se espera que esta componente tenga especial efecto cuando se trata con la población de estudiantes migrantes o hijos e hijas de migrantes, ya que da cuenta del modo en que se vivencia la integración al grupo de pares. La hipótesis aquí es que los grupos con niveles más altos de integración, coincidan con los que obtienen los puntajes más elevados.

Para capturar esta componente, se construye un índice a partir del bloque de preguntas del cuadernillo para estudiantes, que indaga por el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

En la escuela tengo amigos/as

Me siento parte de la escuela

En la escuela siento que me excluyen

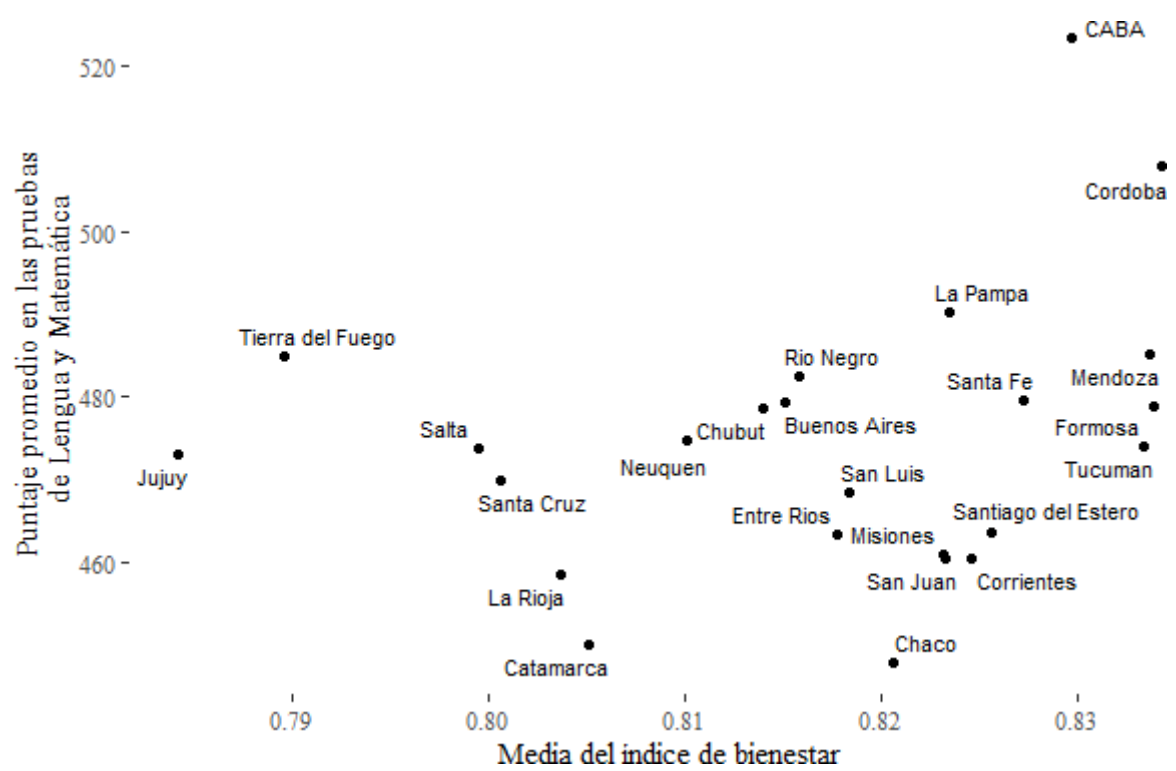
En la escuela me siento incómodo y fuera de lugar

En la escuela me siento solo/a

El índice se construye de manera aditiva teniendo en cuenta los signos opuestos de las tres últimas afirmaciones respecto de las dos primeras, y luego se estandariza al intervalo $[0, 1]$. Se destaca que en este caso es también alta la proporción de no respuesta, que, salvo para la primera afirmación, supera un tercio de los casos, por lo que al combinarlas en el índice, hay más de 40% de casos perdidos.

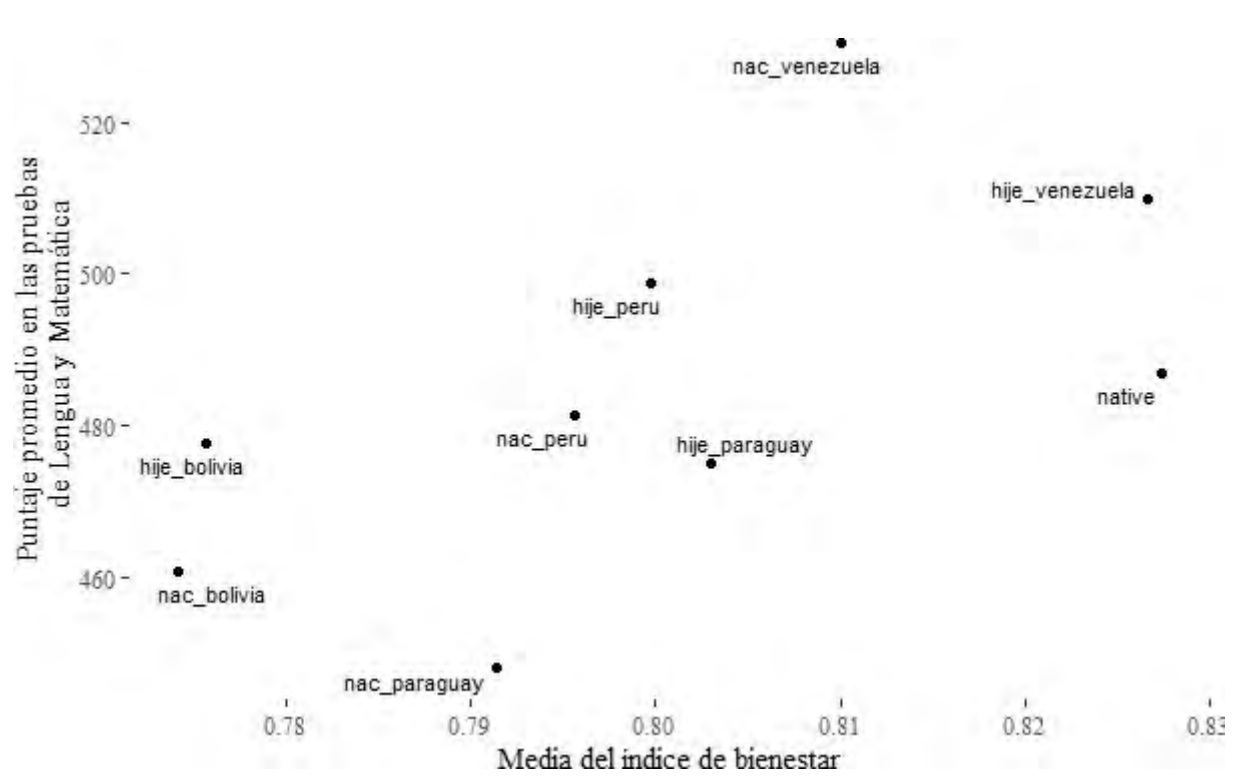
Se encuentra un efecto de esta componente sobre los puntajes aunque resulta de pequeña magnitud. Aun cuando se trata de una componente subjetiva, también en este caso se halla que los niveles están diferenciados por orígenes y por jurisdicciones, como se observa en los dos gráficos siguientes.

Gráfico 14: Distribución de los puntajes promedio en las pruebas por jurisdicción y percepción de bienestar en la escuela



Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023c)

Gráfico 15: Distribución de los puntajes promedio en las pruebas por origen migratorio y percepción de bienestar en la escuela



Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023c)

Como podía esperarse, los y las estudiantes nacidos en Argentina muestran los valores más altos de integración y también resulta esperable que quienes tienen los menores puntajes en este índice, coincidan con los colectivos de rendimiento más bajo. No se trata de una relación lineal, ya que, como se observa, nacidos en Venezuela e hijos de venezolanos tienen niveles de integración menores que los nativos, pero los aventajan en el resultado de las pruebas. En el otro extremo, los estudiantes nacidos en Paraguay, pero sobre todo en Bolivia, junto a hijos de bolivianos son los que expresan el menor grado de integración con la escuela.

Tabla 14: Coeficiente del modelo que contiene al origen migratorio y el índice de bienestar como predictores

	Estimador	Valor p
Intersección	449.93	<10-3
nac_venezuela	38.49	<10-3
hije_venezuela	18.03	0.01
hije_peru	4.37	0.01
nac_peru	-6.03	0.11
hije_bolivia	-8.86	<10-3
hije_paraguay	-12.40	<10-3
nac_bolivia	-19.76	<10-3
nac_paraguay	-32.70	<10-3
indice_bienestar	73.72	<10-3

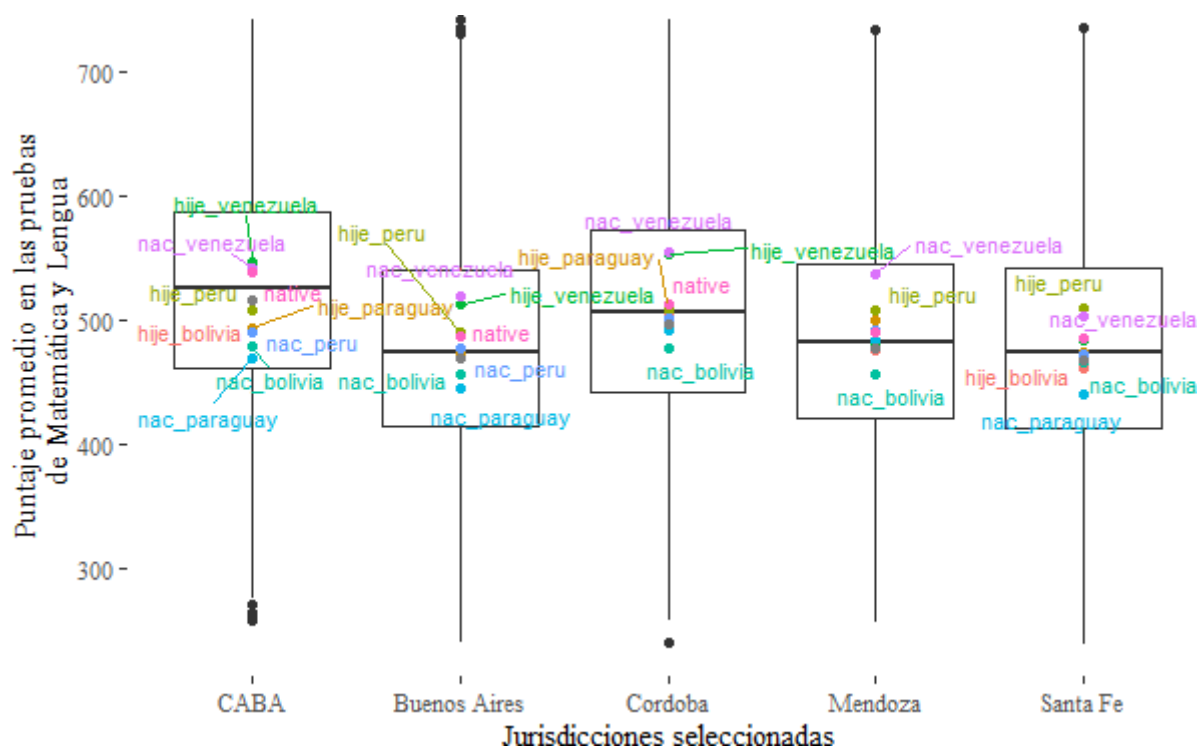
Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023c)

La introducción de esta variable en el modelo tiene efectos diferentes según los orígenes migratorios. A excepción de quienes tienen padre y/o madre nacido o nacida en Paraguay, las diferencias de puntaje respecto del grupo nativo se reducen levemente. Esto indica que, si el valor de este índice de bienestar escolar fuera el mismo para todos los grupos, las diferencias entre los resultados en las pruebas de grupos migrantes y nativos se reducirían.

De lo anterior se sigue que las diferencias en puntajes de las pruebas según orígenes migratorios están incididas por estos factores y que esa incidencia está jerarquizada según las jurisdicciones, dado que las relaciones de los puntajes con cada una de estas tres componentes, establece un ordenamiento entre las jurisdicciones.

Estas relaciones tienen interés debido a la distribución territorial no homogénea de la población escolar migrante que se mencionó antes. Para observar este efecto, se comparan los puntajes medios de las pruebas por jurisdicción. El gráfico siguiente muestra la posición relativa de las medias de puntaje de cada origen en relación a la distribución de los puntajes en las cuatro jurisdicciones con mayor presencia de estudiantes migrantes.

Gráfico 16: Ubicación de las medias de puntaje en las pruebas de cada colectivo migrante respecto de la distribución en cada jurisdicción. Jurisdicciones seleccionadas



Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023c)

Se observa que la estructura de niveles de logro por origen que apareció a nivel nacional se mantiene en todas ellas.

El aporte de cada factor

De los aspectos que pueden incidir en las diferencias de resultados alcanzados por los y las estudiantes bajo análisis que hemos observado hasta aquí, hay dos que coinciden parcialmente con los elegidos para la construcción del modelo de regresión lineal presentado en el informe del Ministerio de Educación (2023): el nivel socioeconómico de los hogares y su condición migratoria. En ese modelo, se encuentra un efecto importante del Nivel Socioeconómico de los estudiantes sobre los puntajes promedio en las pruebas. Este efecto es en el sentido de que las y los estudiantes que provienen de hogares de nivel socioeconómico bajo y medio alcanzan niveles de desempeño más bajos en las pruebas, comparados con los de nivel socioeconómico alto. Respecto de la migración, en ese mismo modelo, se considera como característica de los hogares la denominada “configuración familiar migrante”, que distingue aquellos en los que hay integrantes nacidos en un país extranjero. Sobre esta condición, el modelo acusa un efecto positivo sobre los rendimientos, es decir, que los y las estudiantes cuyo hogar incluye a alguna persona extranjera obtienen resultados superiores a los que están íntegramente constituidos por personas nativas. Nuestros resultados ilustran los matices de esta relación según los diferentes orígenes migratorios. Ningún modelo puede incluir todos los aspectos de los y las estudiantes, los hogares y las escuelas, siempre se trata de una selección de algunos de esos aspectos, que está guiada por el encuadre teórico de la investigación. El interés de la selección de factores explicativos aquí presentada, radica en que, para el colectivo bajo análisis, se busca separar las diferencias en el nivel de logro; del carácter migrante de los estudiantes. La pregunta que guía esta selección es, qué factores hacen que los y las estudiantes que pertenecen a hogares migrantes obtengan resultados significativamente diferentes de los y las estudiantes cuyos hogares están compuestos por nativos y nativas. Hasta este

punto han sido analizados sus efectos sobre los puntajes, se manera separada; la correlación entre ellos es leve:

Tabla 15: Coeficientes de correlación entre los factores seleccionados

	indice_bienestar	indice Equipamiento
indice Equipamiento	0.01	
indice_NSE	0.14	0.18

Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023c)

En consecuencia, se construye un modelo explicativo de los puntajes que tiene como variables predictoras al origen, los recursos materiales de las escuelas, el nivel socioeconómico de los hogares y la percepción de integración al grupo de pares de los y las estudiantes. No se incluyen los niveles de educación de padres y madres de manera explícita, debido a que ya están incluidos en la construcción del índice de NSE.

Tabla 16: Coeficientes del modelo que incluye características individuales, escolares y familiares como predictores

	Estimador	Valor p
intersección	356.68	<10-3
indice_NSE	208.38	<10-3
indice_bienestar	55.01	<10-3
origen_cortnac_venezuela	34.63	<10-3
origen_cortohije_peru	3.85	0.02
origen_cortohije_bolivia	2.01	0.06
origen_cortohije_venezuela	4.79	0.49
indice Equipamiento	1.03	<10-3
origen_cortnac_bolivia	3.32	0.46
origen_cortohije_paraguay	-5.57	<10-3
origen_cortnac_peru	-0.40	0.91
origen_cortnac_paraguay	-17.34	<10-3

Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación (2023c)

El valor del término independiente, 456.68 es el puntaje de estudiantes nativos que tienen los niveles más bajos en las tres variables consideradas, se observa que es levemente más bajo que en el modelo que solo contiene al nivel socioeconómico, lo que es señal del importante peso explicativo de esta última variable.

Cuando los tres factores se introducen en el modelo, junto al origen, se encuentra que éste último pierde poder explicativo para algunos de los colectivos migrantes. Los grupos de nacidos e hijos de bolivianos, hijos de venezolanos y nacidos en Perú dejan de diferenciarse significativamente de nativos. Además, el equipamiento de las escuelas no aporta a las diferencias en los resultados. Por la alta variabilidad de los resultados individuales y la gran cantidad de factores que inciden en su determinación, esta selección solo explica el 13% de las diferencias de niveles de logro entre estudiantes migrantes y nativos. Este valor es más pequeño que el hallado por Ministerio de Educación (2023), pero debe destacarse que aquí se busca identificar factores que inciden en las diferencias de puntajes entre migrantes y nativos.

Resumen de la parte II

Los resultados de las pruebas de lengua y matemática administradas en el Operativo Aprender están diferenciados según los orígenes migratorios de los y las estudiantes; tanto nacidos y nacidas en Bolivia y Paraguay como hijos e hijas de personas de esos orígenes tienen puntajes menores que quienes no son migrantes. El origen venezolano,

tanto de nacidos y nacidas allí como hijos e hijas, junto a hijos e hijas de personas de Perú, superan al promedio del grupo nativo.

Además del origen nacional, los resultados de las pruebas se ven influidos por características de las escuelas a las que se asiste, del hogar del que se proviene y también de aspectos subjetivos de cada estudiante. Se trata de factores institucionales, de los que aquí se ha seleccionado la disponibilidad de recursos materiales, domésticos, que se aproximan por medio del nivel socioeconómico, e individuales, evaluados por medio de la integración percibida al grupo de pares. Se encuentra que venezolanos, peruanos, hijos de personas provenientes de esos países, e hijos de bolivianos, asisten a escuelas que, en promedio tienen mejor nivel de equipamiento que las de los nativos en su conjunto, lo que se explica por la distribución territorial que privilegia las jurisdicciones que albergan grandes ciudades del país. Si bien el equipamiento escolar influye en las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje, por lo que se espera mejor desempeño entre estudiantes que asisten a escuelas mejor dotadas, se encuentra que quienes nacieron en Perú y quienes son hijos e hijas de bolivianos, aun yendo a escuelas en promedio mejor equipadas, no superan a los nativos. Los demás orígenes –paraguayos, bolivianos e hijos de paraguayos–, van a escuelas peor equipadas que los nativos y muestran rendimientos más bajos.

El nivel socioeconómico se liga fuertemente con los resultados y está distribuido de manera no homogénea entre los orígenes nacionales de los estudiantes. Sobre esto, se observa que la generación de hijos e hijas de extranjeros, que han nacido en Argentina – la generación 1.5–, tiene mejor nivel socioeconómico que la de nacidos en el exterior, y que eso se acompaña de mejores resultados en las pruebas, a excepción de Venezuela. Se plantea de manera hipotética que el ascenso social en que puede traducirse este cambio en el nivel socioeconómico entre una generación y la otra, sucedería de manera más acentuada en lo educativo que en lo económico. Esta hipótesis se sostiene en el amplio acceso que ofrece el sistema educativo argentino, que conduce a una permeabilidad para el crecimiento en los planos de la formación y de las calificaciones que es mayor que en términos económicos. Nuevamente esto debe matizarse por orígenes, dado que la migración boliviana tiene un amplio nicho ocupacional en la producción agrícola, que lleva a logros económicos que los diferencian de otros colectivos migrantes.

La percepción de bienestar con los pares en la escuela, es una componente que hipotéticamente es central, tanto en el logro escolar como en la integración de colectivos migrantes a la sociedad receptora. Sobre ella se encuentra que también aumenta cuando se considera a la generación 1.5, y que eso se acompaña de mejores niveles de logro. Sin embargo, los resultados no son concluyentes, en especial debido a la cantidad importante de casos perdidos.

Limitaciones del presente análisis

Se han restringido los modelos a un conjunto acotado de factores explicativos, sin embargo el conjunto de datos disponible admite que se incorporen otras variables. Una línea posible sería la de construir un indicador más complejo del clima social que cada estudiante percibe, a partir de los bloques de preguntas sobre frecuencia de situaciones críticas en la escuela, motivos de discriminación y la forma que asumen las prácticas de discriminación.

Debido a la estrategia analítica elegida, solo se trabajó con los colectivos migrantes poblacionalmente más representados en Argentina. Hubo además, un número importante de casos perdidos por no poder identificar el país de nacimiento propio y/o de los padres y madres de los y las estudiantes

Futuras líneas de investigación

Ampliar el alcance del modelo, por medio de la incorporación de otros factores: un mayor detalle de las características de las escuelas y dar más riqueza a las experiencias subjetivas de los y las estudiantes, ya que las preguntas del cuestionario lo permiten.

Probar los efectos de estos factores explicativos a nivel de jurisdicción, atendiendo a la heterogénea distribución geográfica de los migrantes, así como de las características de las escuelas.

Referencias mencionadas

Alba, R., & Nee, V. (1997). Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration. *International Migration Review*, 31(4), p. 826–874.

Beauchemin, C., Hamel, C., Simon, P., Collectif, & Héran, F. (2016). Trajectoires et origines : Enquête sur la diversité des populations en France (INED). Institut national d'études démographiques (Ined).

Benencia, R y Karasik, G. (1995). Inmigración limítrofe: los bolivianos en Buenos Aires. Centro Editor de América Latina

Bohrt, M. A., & Itzigsohn, J. (2015). Class, Race, and the Incorporation of Latinos/as Testing the Stratified Ethnoracial Incorporation Approach. *Sociology of Race and Ethnicity*, 1(3), 360–377.

Bologna, E, y Falcón, M. (2016). Migración sur-sur: Factores relacionales e inserción segmentada de la población boliviana y peruana en la ciudad de Córdoba (Argentina). *Estudios Demográficos y Urbanos*, n.o 93.

Bologna, E. (2010). Migraciones entre países del sur: los cambios y las continuidades en los flujos limítrofes hacia Argentina. *Migraciones Internacionales*, 5, (3), p. 175-209,

Bruno, S. (2021). Migración paraguaya en la Argentina: historia, territorio, trabajo. In *Migraciones internacionales en la Argentina Panorama socioterritorial en tiempos del Bicentenario*. IMHICIHU - Instituto Multidisciplinario de Historia y Ciencias Humanas.

Cerrutti, M. (2020). Estudiantes inmigrantes en las escuelas primarias y secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura ; Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/4-estudiantes_inmigrantes_-cerrutti.pdf

Cerrutti, M. y Binstock, G. (2019). Migración, adolescencia y educación en Argentina. *Revista Latinoamericana de Población*, 13(24), 32–62.

Cerrutti, M., & Maguid, A. (2007). Inserción laboral e ingresos de los migrantes de países limítrofes y peruanos en el gran Buenos Aires. *Notas de Población*, 83.

Claus, A. (2018). El Impacto de la Infraestructura Escolar en los Aprendizajes de las Escuelas Secundarias. III Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educacional (COLMEE 2018). INNEd, INEE, MIDE-UC, INEVAL, Montevideo, Uruguay.

Courtis, C., & Pacecca, M. I. (2010). Género y trayectoria migratoria: mujeres migrantes y trabajo doméstico en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Papeles de Población*, 10(63).

Courtis, C.; Pacecca, M. I. (2014). Domestic work and international migration in Latin America: exploring trajectories of regional migrant women in domestic service in Argentina. *Women's Studies International Forum*, 46, p. 24-32.

De Lombaerde, P., Guo, F., & Neto, H. P. (2014). Introduction to the Special Collection: South–South Migrations: What is (Still) on the Research Agenda? *International Migration Review*, 48(1), 103–112.

- Devolder, D. y Bueno, X. (2011). Interacciones entre fecundidad y migración. Un estudio de las personas nacidas en el extranjero y residentes en Cataluña en 2007. *Documents d'Anàlisi Geogràfica* vol. 57/3
- Falcón, M. y Bologna, E. (2013). Migrantes antiguos y recientes: Una perspectiva comparada de la migración peruana a Córdoba, Argentina. *Migraciones Internacionales* 7 (1), p.235-66.
- Fanta Garrido, J. (2019). Migración internacional y fecundidad: el caso de la migración boliviana, paraguaya y peruana en la Ciudad de Buenos Aires en el período reciente. *Población de Buenos Aires*, vol. 16, núm. 28
- Gavazzo, N. (2019). Una nueva generación de jóvenes migrantes e hijos de inmigrantes en Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Grupo Editor Universitario.
- Gómez, P. S; Iglesias, M. (2022). Incorporación laboral de migrantes sur-sur y sus hijos e hijas en Argentina: intersecciones de género, generaciones y trabajo. *Revista Brasileira de Estudos de População*. Brasil. 39, p. 1-26.
- Grande, R y Rey-Poveda, A. (2017). La fecundidad de las mujeres latinoamericanas y caribeñas en España: ¿adaptación, mantenimiento o interrupción?. *Papeles de Población*
<https://doi.org/10.22185/24487147.2017.92.013>.
- IOM (2020). World Migration Report 2020. International Migration Organization
<https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2020-interactive/>
- Itzigsohn, J. (2009). *Encountering American Faultlines: Race, Class, and Dominican Experience in Providence*. Russell Sage Foundation.
- Kasinitz, P., Mollenkopf, J., & Waters, M. C. (2018). *Becoming American/Becoming New Yorkers: Immigrant Incorporation in a Majority Minority City*. *International Migration Review*.
- Lapenda, M. (2021). Migración peruana en la argentina: aportes desde la perspectiva geodemográfica. In *Migraciones internacionales en la Argentina Panorama socioterritorial en tiempos del Bicentenario*. IMHICIHU - Instituto Multidisciplinario de Historia y Ciencias Humanas.
- Levels, M. y Dronkers, J. (2008). Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin. *Journal Ethnic and Racial Studies*, 31(8), p.1404-1425.
- Levels, M., Dronkers, J. y Kraaykamp, G. (2008). Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community Effects on Mathematical Performance. *American Sociological Review*, 73(5), p.835-853.
- Maggi, M. F., Sciolla, P., Pérez, E., Jiménez, C., & Rodríguez Rocha, E. (2022). Los inmigrantes en el sistema educativo cordobés (2017-2019) (Edicea). Editorial del Centro de Estudios Avanzados Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.
- Magliano, M. J. (2016). Varones peruanos en Argentina y trayectorias laborales en costura. Masculinidades, roles de género y organización del trabajo en contextos

- migratorios. *Universitas Humanística*, 81, 331–356. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh81.vpea>
- Magliano, M. J. (2017). Las trabajadoras invisibles: experiencias laborales de mujeres migrantes en Argentina. *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, 1(1). <http://www.ceil-conicet.gov.ar/ojs/index.php/lat/article/view/228>
- Mallimaci, A.I. y Magliano, M.J (2018). Mujeres migrantes sudamericanas y trabajo de cuidado en dos ciudades argentinas. *Odisea. Revista de Estudios Migratorios* N0 5
- Massey, D., y Denton, N. (1988). The dimensions of residential segregation. *Social Forces*, 67(2),281-315.
- Meichtry, N.; Pellegrino, A. y Bologna, E. (2008). *Migrantes latinoamericanos. El estado de las investigaciones en la región*. Córdoba: Asociación Latinoamericana de Población.
- Ministerio de Educación (2023). Informe nacional de resultados. Aprender 2021. Serie Informes. Disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_aprender_2021_1.pdf
- Ministerio de Educación (2023a). Base de Datos - Información Estadística. Acceso a bases de datos por escuela, disponible en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/bdd>
- Ministerio de Educación (2023b). Tablero de información de Nivel Primario, educación común. <https://data.educacion.gob.ar/nivel/primario-comun>
- Ministerio de Educación (2023c). Operativo Aprender. Bases de microdatos. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/files/basesusuariosaprender2021csvzip>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. University of California Press.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2006). *Immigrant America: a portrait*. University of California Press.
- Portes, A., & Zhou, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and its Variants. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 530(1), p.74–96.
- Portes, A., Aparicio Gómez, R., & Haller, W. (2016). *Spanish Legacies: The Coming of Age of the Second Generation*. University of California Press.
- RStudio Team (2020). *RStudio: Integrated Development for R*. RStudio, PBC, Boston, MA URL <http://www.rstudio.com/>.
- Rumbaut, R. G. (2006). Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States¹. *International Migration Review*, 38(3), p.1160–1205.

Schady, N. & Paxson C. (1999). Do School Facilities Matter? The Case of the Peruvian Social Fund Policy Research Working Papers. World Bank Group

Stepick, A., & Stepick, C. D. (2010). The complexities and confusions of segmented assimilation. *Ethnic and Racial Studies*, 33(7), p.1149–1167.

Telles, E. E., & Ortiz, V. (2009). *Generations of Exclusion: Mexican Americans, Assimilation, and Race*. Russell Sage Foundation Publications.

Waters, M. C.; Tran, V. C.; Kasinitz, P.; Mollenkopf, J. H. (2010). Segmented assimilation revisited: types of acculturation and socioeconomic mobility in young adulthood. *Ethnic and Racial Studies*, v. 33, n. 7, p. 1168-1193.

Propuestas de intervención surgidas del informe técnico “Estudiantes migrantes en la educación argentina. Aproximación a su situación, condiciones de acceso a la educación y trayectorias.” Las propuestas de intervención se presentan en tres niveles. Las que provienen del análisis de los datos realizados, las que surgen de las observaciones sobre la calidad de la información recabada y las que plantean posibles escenarios para capturar nueva información que enriquecería la comprensión del proceso de incorporación de población migrantes a las escuelas de Argentina. Se señalan a continuación las principales dimensiones que consideramos relevantes y las posibles intervenciones sugeridas.

Dotación de equipamiento escolar de las escuelas. El análisis empírico mostró un impacto menor de esta componente en el nivel de logro diferencial de los migrantes respecto de los nativos, esto se explica porque los primeros asisten mayoritariamente a escuelas de jurisdicciones más favorecidas. Sin embargo, cabe llamar la atención sobre las disparidades regionales en la disponibilidad de recursos materiales que se ha podido observar. Si bien esto es responsabilidad de las provincias, se sugiere que, desde el Ministerio se considere la posibilidad de tomar acciones en dirección a moderar la magnitud de las inequidades que se observan.

Integración escolar. , sobre la cual existe espacio para la intervención del estado. La población Argentina tiene una historia en la que las migraciones han jugado un rol central, tanto en su tamaño como en su composición. En actualidad, una proporción importante de habitantes del país puede reconocer entre sus ancestros a migrantes. Esta extensa historia de composición del mosaico poblacional siempre estuvo cargada de tensiones donde algunos grupos poblacionales fueron históricamente marginados y racializados. Así, las acciones que tiendan a mejorar el modo en que los estudiantes tratan a sus compañeros extranjeros o hijos e hijas de extranjeros, es un medio eficaz, no solo para asemejar los niveles de logro, sino para favorecer el proceso de integración de los colectivos migrantes a la sociedad argentina. Las consecuencias del trato diferencial hacia migrantes pueden verse exacerbadas cuando los estudiantes migrantes no ingresan a la escuela desde el primer grado.

Aquí debemos señalar que existe una gran cantidad de investigaciones que muestran ciertos patrones de comportamientos cuya base es la discriminación, sobre todo a migrantes e hijos de migrantes de países limítrofes. En ese sentido, se hace necesario una política activa de intervenciones que pongan el foco en el reconocimiento de las diversidades presentes en los espacios áulicos.

Sumado a esto, el análisis en particular de las prácticas discriminatorias sería de gran utilidad para orientar políticas en esta dirección. No solo como componente de las diferencias en el rendimiento escolar, sino también como un factor que afecta las trayectorias educativas y laborales de los y las migrantes y sus chances de integración exitosa. Existe abundante literatura académica internacional que da cuenta de que el racismo y la discriminación son componentes centrales que ponen barreras a los procesos de integración de los migrantes y sus hijos e hijas.

La calidad de los datos utilizados para estudiar los procesos de integración escolar los migrantes. Los correspondientes al lugar de nacimiento propio y de los padres y madres resultan de gran valor para la investigación del modo en que sucede la integración de los colectivos migrantes en la sociedad argentina, es algo por lo que el Operativo Aprender debe valorarse especialmente. La identificación de personas que nacieron en Argentina y son hijos e hijas de extranjeros permite discutir los trayectos que siguen los grupos migrantes en el país de destino, e insertar esa discusión con la que se sostiene en los países centrales. Son posibles así estudios comparativos entre dos procesos diferenciados; las migraciones sur-norte y las sur-sur. Considerando el valor que esta fuente tiene para la investigación, es necesario extremar esfuerzos para aumentar la calidad de las respuestas por los países de origen, tanto de cada estudiante como de sus progenitores. Como se pudo observar en la sección sobre Datos y Métodos del informe los

niveles de no respuesta para país de nacimiento propio, de la madre y del padre son elevados y dificultan dar a los resultados la generalidad que el operativo podría ofrecer. No es un dato que pueda imputarse, ya que son las características distintivas de migrantes e hijos de migrantes las que están bajo análisis. Una estrategia posible para reducir la tasa de no respuesta a estas preguntas, puede incluir el desarrollo de actividades que pongan en juego esa información, que dirijan la atención de los estudiantes hacia el tema, quizás en las semanas previas a la aplicación del Operativo Aprender, a modo de tenerlo más presente al momento de responder. Aunque no han sido motivo de análisis, vale la misma recomendación sobre la pertenencia a pueblos originarios y la afrodescendencia.

Situación similar se encuentra en los ítems referidos a la percepción de la relación con compañeros y compañeras, que, al ser combinadas para construir un índice, dejan 40% de los casos sin respuesta válida.

En el mismo orden de mejorar la calidad de los datos, nuestro estudio encuentra que hay falta de datos en algunos de los archivos trabajados. Por ejemplo, en el archivo 6-D3 Instalaciones.xlsx, publicado en Personal docente y Recursos | Instalaciones – DETALLE, no se informa sobre la disponibilidad de Internet en más de 5700 escuelas para el año 2021: la existencia o no está codificada como uno y cero, pero esos casos tienen el campo vacío. Se sugiere evaluar si se trata de un problema con el ingreso de los datos al sistema o si hay dificultades para captar esa información en algunas escuelas. En este último caso sería deseable caracterizarlas, para formular hipótesis sobre la causa de esa dificultad.

Comparabilidad de los datos en el tiempo. Una virtud del Operativo Aprender es que la réplica de conjuntos de preguntas a lo largo de diferentes ediciones, permite la observación a lo largo del tiempo de características de los y las estudiantes, actitudes hacia la escuela, actividades laborales y de tiempo libre, etc. Tanto en nuestro análisis como en los presentados en el Informe del Ministerio, el nivel socioeconómico de los hogares aparece como el predictor más importante de los niveles de logro. Por esa razón, se sugiere que, una vez definido conceptual y operativamente, se mantenga esta decisión en las futuras ediciones. Este señalamiento se funda en que la definición había sufrido modificaciones en las últimas aplicaciones del Operativo Aprender, lo que dificulta las comparaciones.

Posibles alternativas de información para relevar en próximos operativos. Sería muy deseable, aunque se conoce que no es sencillo, contar con información sobre la inserción ocupacional de los padres de los estudiantes. Existe abundante literatura científica internacional que muestra cómo la incorporación educativa de los migrantes está articulada con la inserción ocupacional de las familias de origen. En ese sentido, contar con información de calidad en esa dirección permitiría estudiar esos procesos con mayor profundidad. Se conoce que la incorporación de preguntas a un cuestionario es terreno de disputa, sin embargo, las próximas ediciones posiblemente no requieran de los bloques sobre el período de pandemia, lo que dejaría espacio para otros ítems.

4

Informe Final para el Observatorio del Derecho a la Educación

Ministerio de Educación de la Nación

Trayectorias educativas en la escuela secundaria y deserción universitaria: el caso de la provincia de Río Negro y la UNRN¹

¹ En el marco de la Convocatoria para la elaboración de informes técnicos sobre el derecho a la educación Promoción del uso de las bases de datos publicadas por la SEIE-MEN

Resumen Ejecutivo

Este trabajo se enmarca en la convocatoria del Observatorio del Derecho a la Educación del Ministerio de Educación Nacional (ODE) para analizar las series estadísticas del Operativo Aprender. Se seleccionaron datos correspondientes a los relevamientos 2017 y 2019 y han sido correlacionados con el desempeño de los ingresantes de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) en las cohortes 2018 y 2020.

La investigación estuvo a cargo de la Oficina de Aseguramiento de la Calidad (OAC) de la UNRN, área de gestión del Rectorado que centraliza los procesos de acreditación de carreras, autoevaluación e investigación institucional y producción de información estadística. El documento se inscribe en las indagaciones de la OAC acerca de las trayectorias académicas de los estudiantes de la UNRN, relevante para el planeamiento en las instituciones universitarias y, específicamente, para la elaboración de políticas académicas que favorezcan el ingreso, la permanencia y la finalización de los estudios.

El análisis consideró una serie de variables de las pruebas del Operativo Aprender para la población de Ingresantes Potenciales a la Educación Superior, integrada por aquellos estudiantes que manifestaron intenciones de continuar sus trayectorias educativas al finalizar el secundario. Se consideraron los resultados en Lengua y Matemática según factores escolares (ámbito, sector de gestión de la institución) y extraescolares (género, nivel socioeconómico, nivel educativo de los padres). También se presentan datos de las asignaturas Introducción a la Lectura y la Escritura (ILEA) y Razonamiento y Resolución de Problemas (RRP), obligatorias para todas las carreras de grado de la UNRN.

Las principales conclusiones del análisis realizado son:

- El rendimiento en Matemática representa una problemática central del sistema educativo, evidenciada en los magros resultados obtenidos en las pruebas Aprender, donde se observan altos porcentajes por debajo del nivel básico, especialmente entre la población de varones que asiste al sector estatal.
- Esta situación se confirma en el rendimiento de la asignatura Razonamiento y Resolución de Problemas, que registran los porcentajes más altos de abandono y desaprobación de los cursos introductorios de la UNRN.
- El nivel de desempeño en Lengua presenta niveles más satisfactorios. Los porcentajes de rendimiento más elevados se registran en el sector de gestión privado y en la población de estudiantes con padres con estudios superiores.
- Durante el período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) se incrementaron los niveles de aprobación de los cursos obligatorios del ingreso a carreras de la UNRN. El abandono también se redujo aunque en menor medida.

Sobre el informe técnico

La Oficina de Aseguramiento de la Calidad es el área del Rectorado de la UNRN que centraliza los procesos de acreditación de carreras, evaluación e investigación institucional y producción de información estadística. Fue creada para contar con un Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad, en línea con lo dispuesto por el artículo 44 de la Ley de Educación Superior (Ley 24.521, 1995) y las tendencias internacionales en la materia.

En sus comienzos, el trabajo de la OAC se enfocó en responder a la demanda externa de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), fundamentalmente, la acreditación de carreras de grado de riesgo público, de posgrados y la organización de la primera evaluación institucional para el período 2009-2015. Además, el área está encargada de redactar la Memoria, en la que las áreas de gestión rinden cuentas de lo realizado durante el año académico, y de publicar el Anuario Estadístico.

En los últimos años la Oficina logró consolidar un equipo de trabajo distribuido en tres departamentos: Evaluación y Acreditación, Estadística e Investigación Institucional. Estas dos últimas dependencias publican tableros de visualización de datos y realizan investigaciones con la UNRN como objeto de estudio. Cada vez en mayor medida, estos insumos son utilizados por otras áreas del rectorado y de las sedes que están a cargo de la gestión académica, así como también por las direcciones de Escuela y Carrera.

Con esta experiencia acumulada, la OAC comenzó a presentarse a convocatorias de organismos y dependencias del sistema científico-tecnológico nacional, tanto en proyectos individuales como con otras instituciones universitarias. Además, ha promovido y consolidado el funcionamiento de una red que integra áreas de gestión con competencias similares en universidades nacionales y privadas, la Red Interuniversitaria de Aseguramiento de la Calidad (RIAC). El proyecto presentado en la convocatoria del Observatorio del Derecho a la Educación de la Secretaría de Investigación y Evaluación del Ministerio de Educación se enmarca en los estudios dedicados a la deserción universitaria, un fenómeno crítico en los primeros años de las carreras universitarias que ya ha sido explorado en varios números de la serie Informes OAC².

El objetivo de este trabajo es indagar las trayectorias educativas de los estudiantes de la UNRN, analizando datos de su desempeño en las pruebas del Operativo Aprender en los años 2017 y 2019 y correlacionarlas con los resultados del ingreso a la universidad en las cohortes siguientes, 2018 y 2020. Ante la imposibilidad de identificar los casos efectivos de estudiantes de la escuela secundaria que ingresaron a la UNRN, se decidió emplear indicadores *proxy* o indirectos y así presentar una relación lo más directa posible. La selección de variables estuvo guiada por las definiciones teóricas que establecen

² La serie Informes OAC contiene documentos de análisis sobre la Universidad como objeto de estudio. Todos los números disponibles en: <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/5455>

correlaciones entre factores extraescolares y el rendimiento escolar en el nivel medio y en el ingreso a la universidad (o conjuntamente podrían tenerla).

Sobre la base total de los años 2017 y 2019 se seleccionó una muestra conformada por los y las estudiantes que manifestaron intenciones de continuar sus trayectorias educativas en la educación superior y respondieron a la pregunta “¿Qué vas a hacer cuando termines el secundario?”. Se consideraron las respuestas que indicaban continuarán estudiando y trabajando o únicamente estudiando. Esta selección la hemos denominado Ingresantes Potenciales a la Educación Superior y ha sido analizada según variables escolares y extraescolares.

El estudio se enmarca en los trabajos que exploran las relaciones entre desigualdad social y sistemas educativos, con eje en el concepto de Trayectorias Educativas. Este término permite dar cuenta de la distancia y los desajustes que existen entre los recorridos trazados por el currículum, que fija una sucesión de actividades, un tiempo para realizarlas y establece Trayectorias Teóricas, y las Trayectorias Reales, que dan cuenta de la existencia de recorridos variables que no se ciñen al modelo ideal fijado por el plan de estudios (Terigi, 2007).

En épocas recientes, la extensión de la obligatoriedad educativa que determinó la Ley de Educación Nacional (Ley Nº26.206. 2006), la creación de nuevas instituciones y la implementación de programas de becas de ayuda económica han favorecido una ampliación en el ingreso al nivel universitario (Chiroleu y Marquina, 2015). Sin embargo, esa mejora en el acceso no se ha traducido en una mejora en los índices de graduación de las carreras universitarias, cuestión que ha configurado nuevas formas de desigualdad educativa.

Como consecuencia, más estudiantes ingresan a la universidad pero cada vez son menos los que se gradúan. Los altos números de deserción y discontinuidad de las trayectorias académicas han configurado un fenómeno de “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2019), que cuestiona la orientación democratizadora de las políticas educativas implementadas por el Estado nacional y demanda a las instituciones la implementación de estrategias y programas específicos para mitigar sus efectos.

En esta línea se inscribe un abanico de políticas que va de las becas de ayuda económica a las tutorías, donde estudiantes avanzados acompañan a los ingresantes. Los tramos críticos de esta problemática son el primer año, con el pasaje del nivel secundario al superior, y las instancias finales. La UNRN identifica a la población de este segmento como Estudiantes de Finalización Crítica o Egresados Potenciales³.

³ Egresados potenciales: Aquellos estudiantes que adeudan 3 o menos materias para finalizar el plan de estudios dentro de la duración teórica de la carrera y dos años más.

Estudiantes de finalización crítica: Aquellos estudiantes que adeudan 3 o menos materias para finalizar el plan de estudios y no logran graduarse luego del tiempo teórico y los dos años siguientes.

Contexto del sistema educativo

Las décadas del 2000 y del 2010 fueron escenario de un segundo ciclo de reforma del sistema educativo argentino, que incluyó las leyes de Educación Técnico Profesional (Ley 26.058, 2005), de Financiamiento Educativo (26.075, 2006) y de Educación Nacional (Ley 26.206, 2006, en adelante LEN). Este conjunto de normas pretendió remediar algunas de las problemáticas derivadas del marco normativo sancionado en la década de 1990, que formó parte de un proceso más amplio de reforma y transmutación del Estado nacional que tuvo a la privatización, la descentralización y la desregulación como sus componentes principales.

Estos cambios pretendieron dotar de mayor homogeneidad y coherencia al sistema educativo. La LEN afirmó la principalidad del Estado en el Derecho a la Educación, fijó una nueva estructura académica de niveles y modalidades y extendió la obligatoriedad desde los cuatro (4) años, en el nivel inicial, hasta la finalización del nivel secundario. Si bien la fragmentación de los años 1990 logró superarse parcialmente, se establecieron dos estructuras para los sistemas educativos de las jurisdicciones.

Por su parte, Río Negro fue, históricamente, una provincia que afirmó la principalidad del Estado en materia educativa (Ley N°227, 1961 y Ley N°2444, 1991). En 2012, en línea con esta tradición y atendiendo a las modificaciones de la LEN, la Legislatura provincial sancionó la Ley Orgánica N°4.819. De acuerdo con esta normativa, el sistema rionegrino tiene una estructura de cuatro niveles (Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior) y ocho modalidades (Educación Especial, Educación Rural, Educación Técnico Profesional, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contexto de Privación de la Libertad, Educación Artística, Educación Domiciliaria y Hospitalaria).

El Régimen Académico del nivel secundario fue modificado en el año 2017, con la creación de la Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN). Los componentes principales de esta reforma fueron la modificación de la forma de organización del plantel docente, que pasó de la contratación por cargas horarias en distintas instituciones a cargos por institución, contemplando tres categorías: 9 hs., 16 hs. y 25 hs y una reforma del régimen de promoción de los estudiantes que buscó adoptar una modalidad más cercana a la universitaria. Este diseño otorgó centralidad a las Trayectorias Escolares Reales con los objetivos de reducir la repitencia y la deserción. La reforma implicó un aumento significativo del presupuesto y convirtió a Río Negro en un caso testigo en este tipo de política educativa cuyos efectos aún han sido poco estudiados.

El Ingreso en la UNRN

Desde el ciclo académico 2011, la Universidad Nacional de Río Negro estableció las materias Introducción a la Lectura y la Escritura (ILEA) y

Razonamiento y Resolución de Problemas (RRP) como cursos introductorios, nivelatorios, comunes y obligatorios para todas las carreras de su oferta. Desde entonces, las asignaturas no han tenido cambios sustantivos en sus contenidos aunque sí han tenido ajustes de pertinencia respecto del campo de conocimientos de cada carrera o su ubicación en los Planes de Estudios como actividades curriculares o extracurriculares.

De acuerdo con la información de las cohortes 2018 y 2020, el desempeño de los estudiantes en cada asignatura es desigual. En RRP, cuyos contenidos están próximos al área de Matemática, el porcentaje de aprobación es cercano al 20%. Casi la mitad de los estudiantes abandonan la cursada, también tiene un alto porcentaje de desaprobación entre el 30 y el 40%. En ILEA casi la mitad aprueba y la desaprobación es bastante marginal (entre el 7 y el 11%); sin embargo, al igual que en RRP, el abandono es elevado.

Pese a estas diferencias, el dato más sobresaliente es el alto porcentaje de abandono, muy significativo en ambos casos, superando el 40%.

Resultados

Desempeño de Ingresantes Potenciales a la Educación Superior en Pruebas APRENDER Río Negro, 2017 y 2019

1-Nivel de desempeño de Ingresantes Potenciales a la Educación Superior según género. Río Negro, 2017 y 2019.

Gráfico 1. Nivel de desempeño en Matemática.

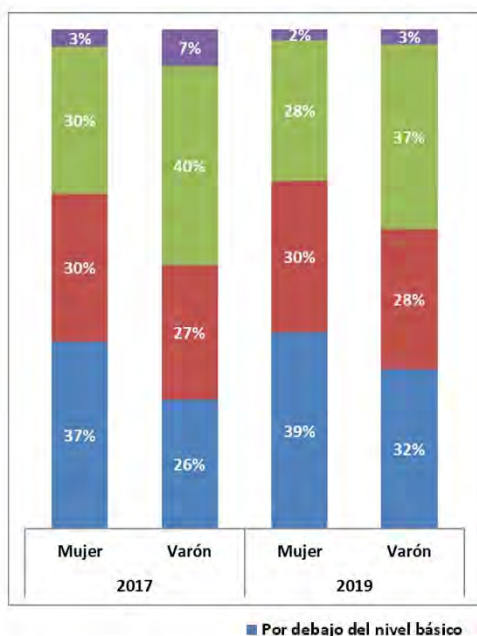
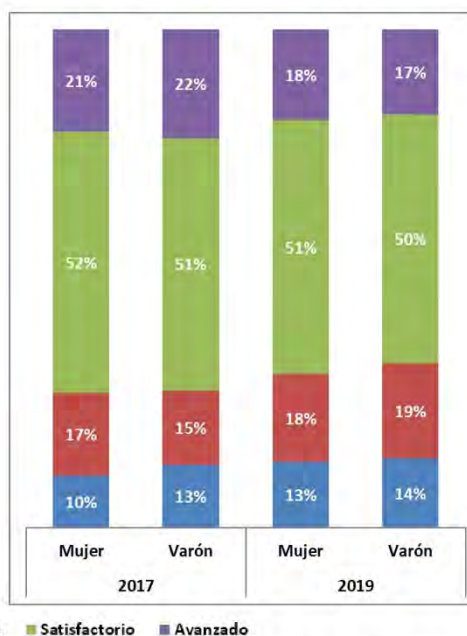


Gráfico 2. Nivel de desempeño en Lengua.



Fuente: elaboración propia en base a evaluaciones Aprender 2017 y 2019, DEE-REFCEE | DINEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación.

2-Nivel de desempeño de Ingresantes Potenciales a la Educación Superior según ámbito. Río Negro, 2017 y 2019

Gráfico 3. Nivel de desempeño en Matemática.

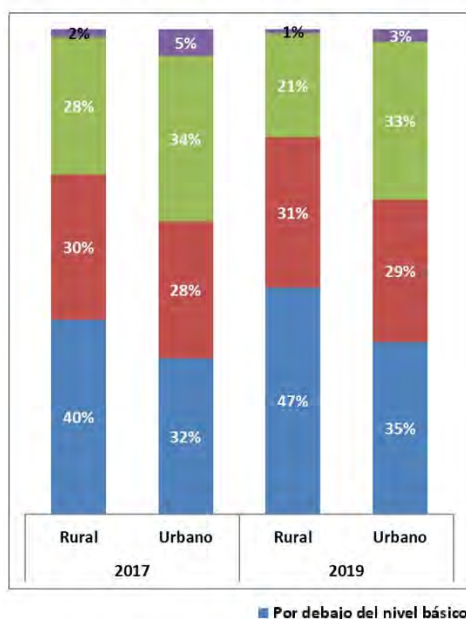
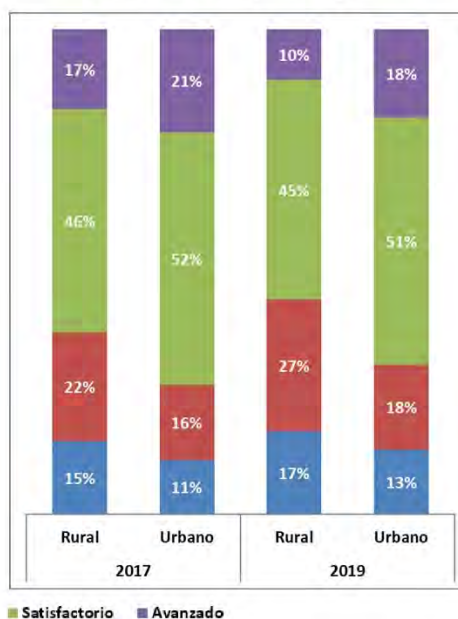
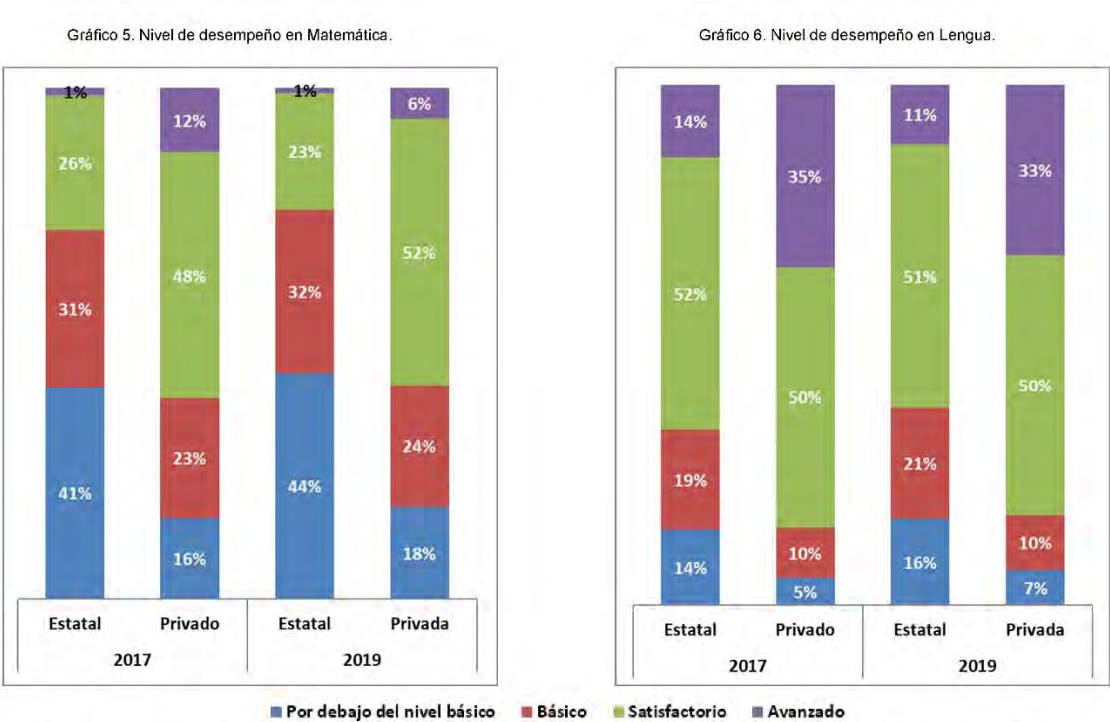


Gráfico 4. Nivel de desempeño en Lengua.

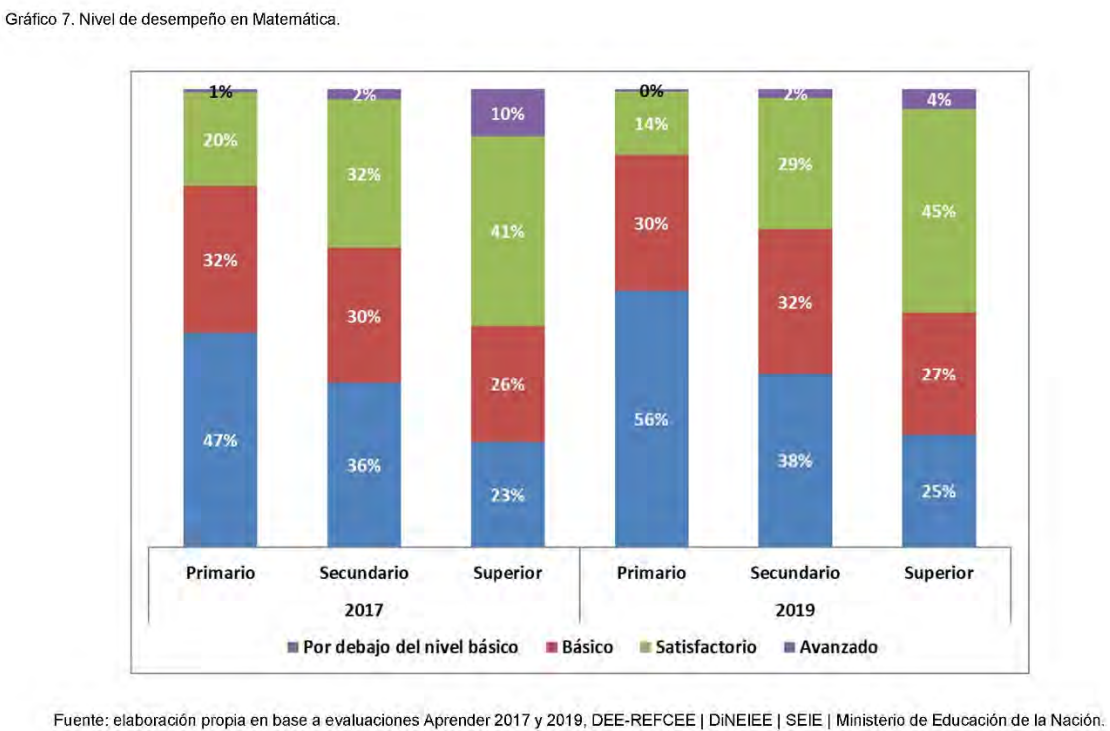


Fuente: elaboración propia en base a evaluaciones Aprender 2017 y 2019, DEE-REFCEE | DINEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación.

3-Nivel de desempeño de Ingresantes Potenciales a la Educación Superior según Sector de gestión. Río Negro, 2017 y 2019.

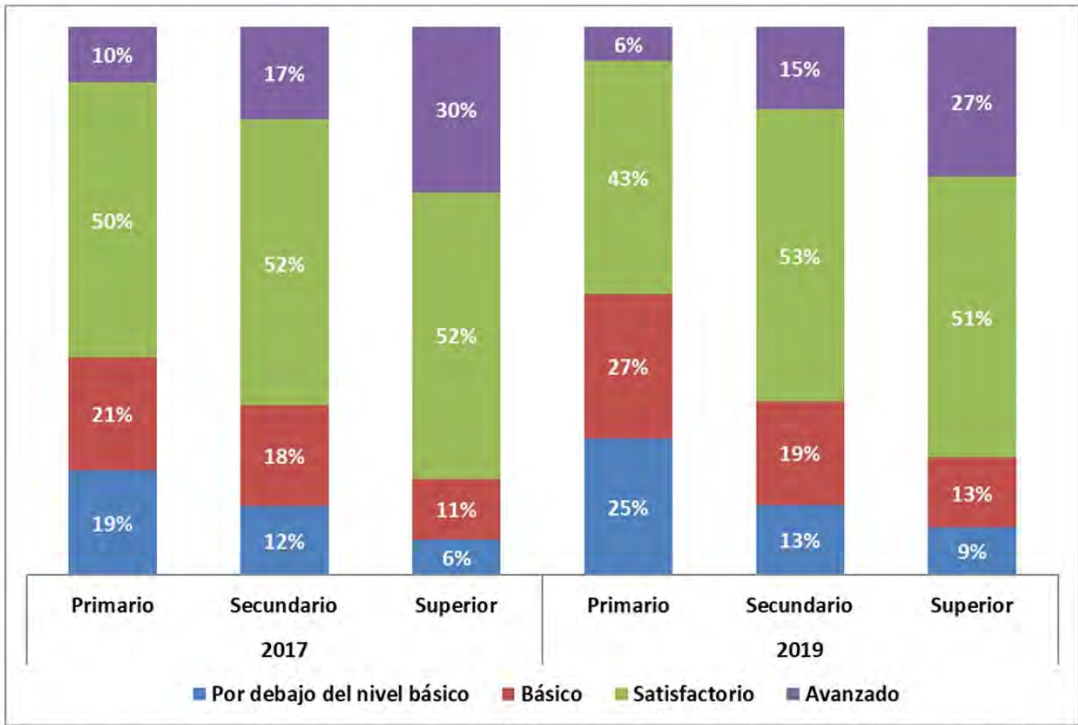


4.A. Niveles de desempeño de Ingresantes Potenciales a la Educación Superior según nivel educativo de la madre. Río Negro, 2017 y 2019.



4.B. Niveles de desempeño de Ingresantes Potenciales a la Educación Superior según nivel educativo de la madre. Río Negro, 2017 y 2019.

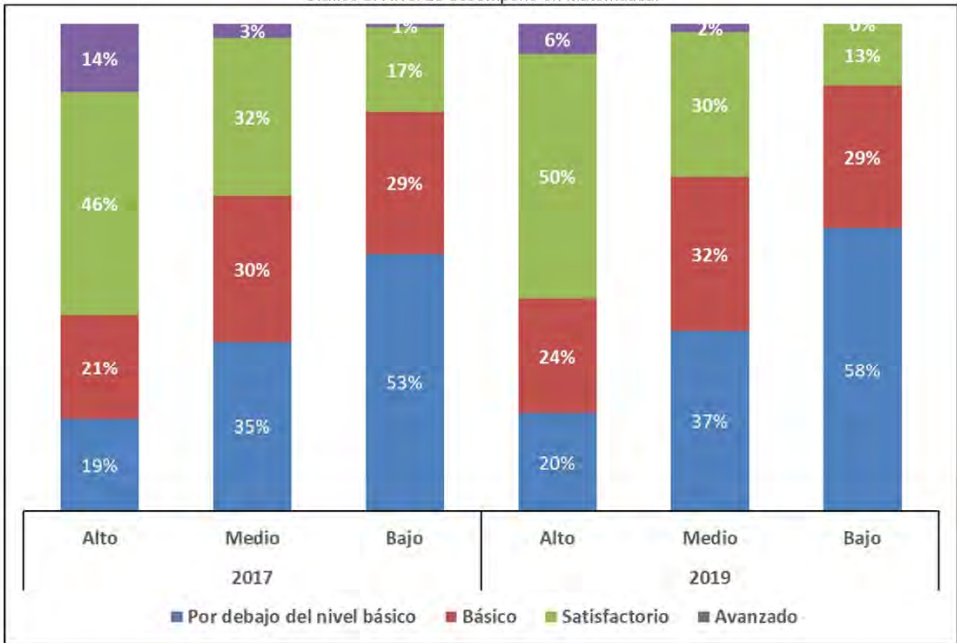
Gráfico 8. Nivel de desempeño en Lengua.



Fuente: elaboración propia en base a evaluaciones Aprender 2017 v 2019. DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la

5.A-Niveles de desempeño de Ingresantes Potenciales a la Educación Superior según nivel socio educativo del hogar. Río Negro, 2017 y 2019

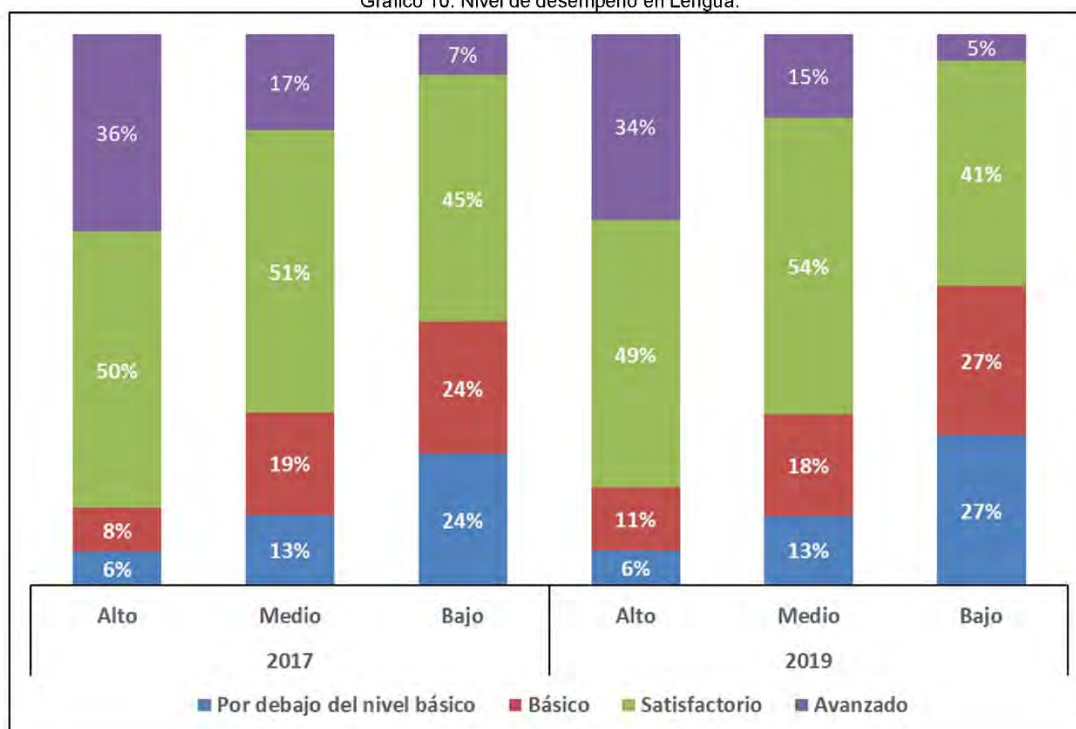
Gráfico 9. Nivel de desempeño en Matemática.



Fuente: elaboración propia en base a evaluaciones Aprender 2017 y 2019, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación.

5.B- Niveles de desempeño de Ingresantes Potenciales a la Educación Superior según índice socioeconómico del alumno. Río Negro, 2017 y 2019

Gráfico 10. Nivel de desempeño en Lengua.



Fuente: elaboración propia en base a evaluaciones Aprender 2017 y 2019, DEE-REFCEE | DiNEIEE | SEIE | Ministerio de Educación de la Nación.

Desempeño de estudiantes en el ingreso a la UNRN

Departamento de Información Estadística – OAC

**Tabla 1. Ingresantes a carreras de grado de ciclo completo.
Total UNRN y Sedes. Cohortes 2018 y 2020.**

Sede	Cohorte	
	2018	2020
Alto Valle y Valle Medio	1307	965
Andina	1047	822
Atlántica	932	817
Total UNRN	3286	2604

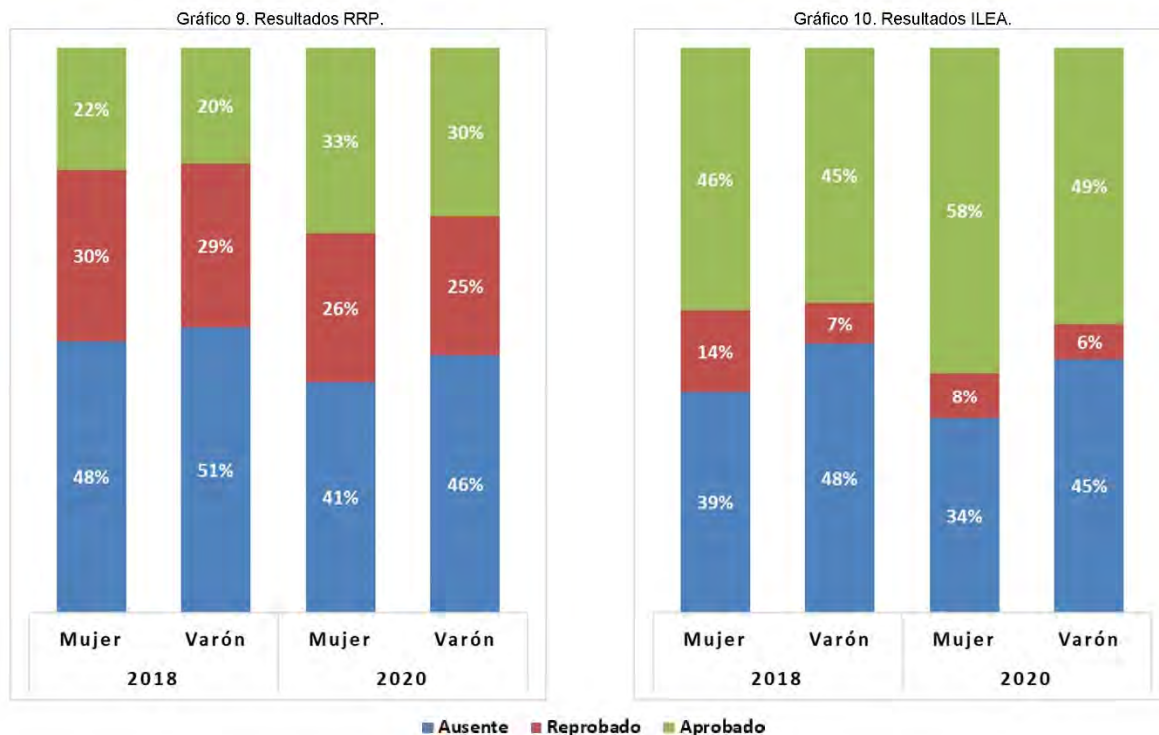
**Tabla 2. Resultados de las materias RRP e ILEA de Ingresantes a la UNRN.
Cohortes 2018 y 2020.**

Materia	Resultado	Cohorte	
		2018	2020
Razonamiento y Resolución de Problemas (RRP)	Aprobado	21,2%	31,8%
	Reprobado	29,6%	26,2%
	Ausente	49,2%	42,0%
Introducción a la Lectura y Escritura Académica (ILEA)	Aprobado	45,9%	54,1%
	Reprobado	11,6%	7,4%
	Ausente	42,5%	38,5%

Tabla 3. Ingresantes 2018 a 2020 por Finales y Cursadas Aprobadas en su primer año en la Carrera.

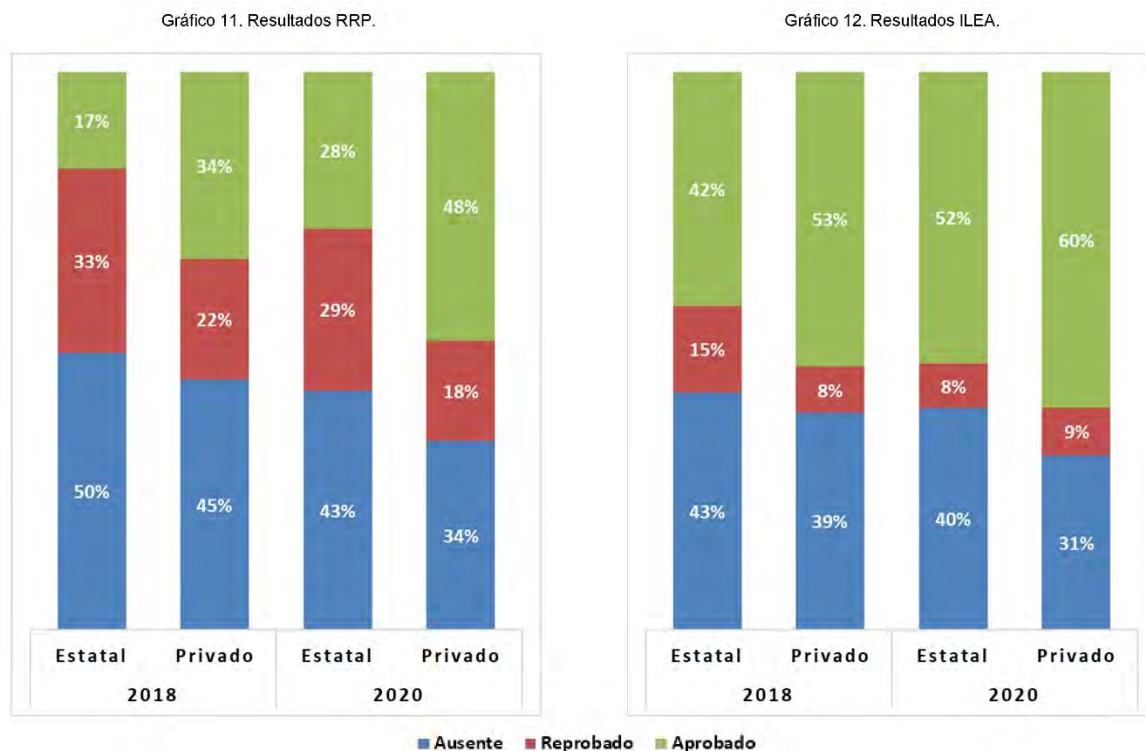
	Cohorte	
	2018	2020
Promedio de Finales Aprobados	1,76	1,83
Promedio de Cursadas Aprobadas	2,10	2,69

1-Niveles de desempeño de Ingresantes a la UNRN en las materias ILEA y RRP según género. 2018 y 2020.



Fuente: elaboración propia en base a SIU-Guaraní UNRN

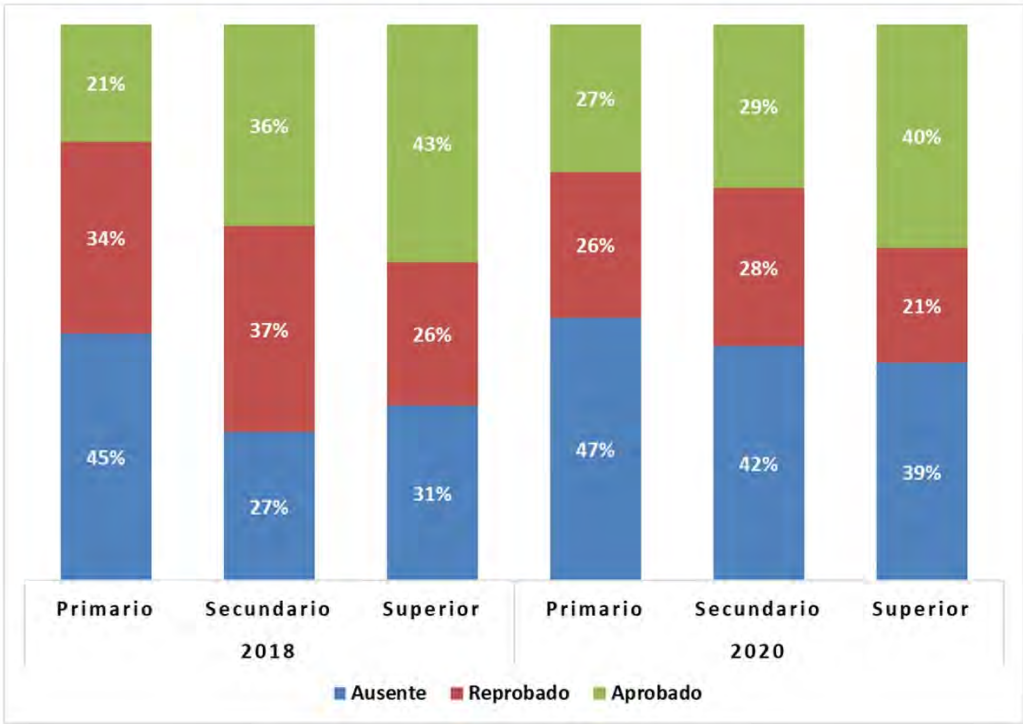
2- Niveles de desempeño de Ingresantes a la UNRN en las materias ILEA y RRP según sector de gestión. 2018 y 2020.



Fuente: elaboración propia en base a SIU-Guaraní UNRN

3.A. Niveles de desempeño de Ingresantes a la UNRN en las materias ILEA y RRP según nivel educativo de la madre.

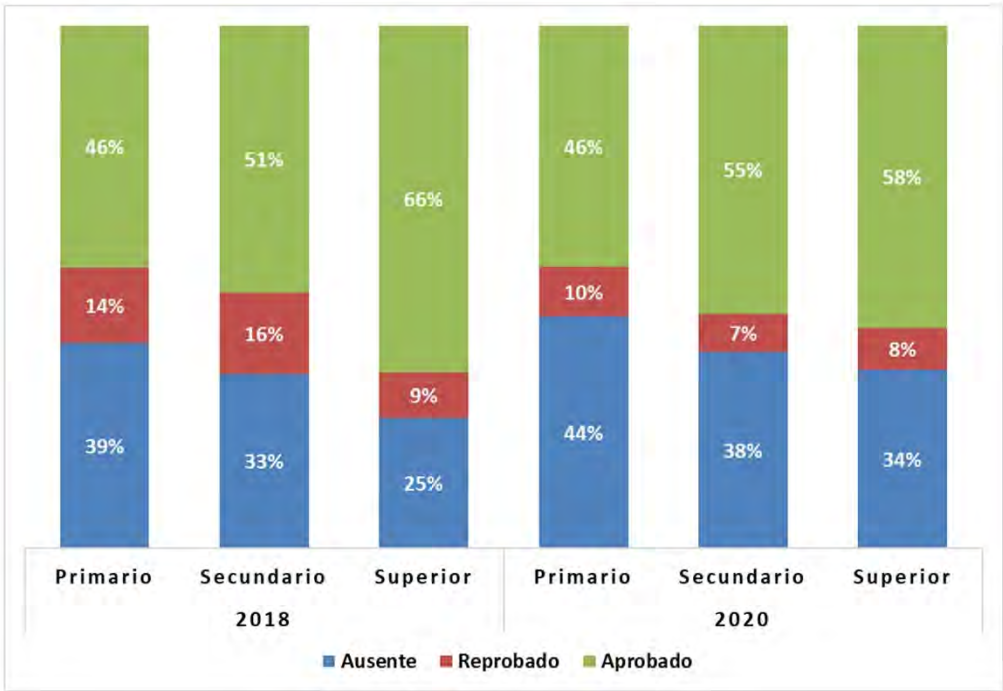
Gráfico 13. Resultados RRP.



Fuente: elaboración propia en base a SIU-Guaraní UNRN

3.A. Niveles de desempeño de Ingresantes a la UNRN en las materias ILEA y RRP según nivel educativo de la madre.

Gráfico 14. Resultados ILEA.



Fuente: elaboración propia en base a SIU-Guaraní UNRN

Panorama de los ingresantes a UNRN 2018/2020⁴

Más del 87% de los ingresantes de la UNRN en el año 2018 se inscribieron por primera vez en una carrera universitaria de grado (sin considerar los ciclos de complementación ni aquellos ingresantes que solicitaron la tramitación de equivalencias) de los cuales 953 (30%) tenían hasta 19 años. Más de la mitad de ese subgrupo de estudiantes que el año anterior habían finalizado su secundario eran mujeres (570). Kisilevsky señala que en todo el país las mujeres presentan muy levemente una mayor intencionalidad respecto de continuar estudios de nivel superior que los varones, quienes se perciben trabajando sin estudiar en mayor proporción que las mujeres.

En el marco de su política de ingreso, la universidad pudo concretar con apoyo de la SPU a través del Programa Nexos y durante el año anterior actividades de orientación vocacional, proyectos de aprendizaje basado en problemas a ser desarrollados en escuelas secundarias y articular contenidos de Lengua, Matemática y Sociedad y Ciencias; también Jornadas de Ciencia, talleres artísticos, tutorías académicas, reuniones con docentes de primer año entre otras. Para su incorporación los ingresantes participaron de manera previa en actividades de nivelación o selección en aquellas carreras con cupo según la normativa de la carrera. El 65% de los nuevos inscriptos de 2018 provenían de hogares cuyos padres no tenían antecedentes de estudios universitarios.

De acuerdo con datos de la Secretaría de Políticas Universitarias, la proporción de ingresantes en Edad Teórica (hasta 19 años) tiende a ser mayor en las instituciones tradicionales, más antiguas y que a su vez cuentan con escuelas secundarias bajo su dependencia. En las de reciente creación los ingresantes son mayores, como es el caso de la UNRN que en 2018 tuvo más del 35% de nuevos inscriptos con edades entre 20 a 24 o Hurlingham con el 45% de 30 años y más. El perfil de los ingresantes de estas nuevas universidades nacionales podría estar condicionado por la oferta de proximidad que vino a satisfacer una vacancia o expectativas latentes de estudios superiores de la población local.

En materia de trayectoria distinguiremos dos indicadores sobre el desempeño de los ingresantes universitarios, el primero estrictamente académico, relativo al avance en la carrera “por cantidad de materias aprobadas” que puede incluir la aprobación de exámenes de años anteriores o con exámenes libres o a través de equivalencias y el segundo “por condición de regularidad” que comprende tanto los requisitos anteriores de cursar y aprobar un determinado número de materias (dos según el estatuto de la UNRN) y las exigencias de la ciudadanía universitaria para postularse a becas, movilidades, integrar gobierno universitario, representación de la universidad en ámbitos externos etc. El 50% de los ingresantes 2018 de la UNRN no aprobaron en el año las dos materias para mantener su regularidad (el 60% no aprobó ninguna), dato que contrasta se compara con el promedio nacional del 42% según el anuario de la SPU.

⁴ Información publicada en los Anuarios Estadísticos de UNRN y de la SPU.

En 2020 el funcionamiento universitario, como la mayoría de las actividades sociales en su conjunto se vio visto transformado por la pandemia y una medida sin precedentes: el aislamiento social, preventivo y obligatorio bajo el imperativo de la continuidad pedagógica. El tiempo pandémico resultó en “agobio, vértigo, amenaza, incertidumbre y crisis”, y para la Universidad resultó ser un estresante desafío del cambio tecnológico incluido en la continuidad y la readaptación de su funcionamiento con el teletrabajo. Asimismo las condiciones de desigualdad social en todas sus dimensiones se vieron reflejadas en el desempeño estudiantil:

En términos globales al comparar con el año anterior, la cantidad de estudiantes desaprobados bajó a la mitad (-42%) respecto del 2019. La regularización de cursadas (resultado aprobado y promovida) aumentó un 10% mientras que la deserción de las aulas virtuales (33%) fue parecida al año anterior (32%).

La centralización en el estudiante con perspectivas a su egreso, en no pocas oportunidades obstaculizado por la entrega de los trabajos finales, la aprobación de las asignaturas mediante exámenes y en simultáneo la escasa aplicación del sistema de promoción.

Al comparar los/as ingresantes se advierte que hubo menor cantidad de inscripciones en materias y un aumento de la deserción en la cohorte 2020.

La mayoría de los ingresantes de la UNRN cuenta con apoyo familiar para sostener su proyecto educativo, ya sea con el estímulo que significa ser primera generación, como de la condición de hijos que viven con sus padres o de ser ellos mismos sostenes de hogar; sin embargo estas características de perfil fueron las que pusieron en riesgo la permanencia durante la pandemia de acuerdo con los resultados de la *encuesta realizada por la OAC a los becarios en el mes de junio de 2020*. Y si las respuestas de los becarios alertan sobre la negativa incidencia de los aspectos contextuales asociados a la continuidad en la modalidad remota en la ASPO se puede suponer un resultado más desfavorable para aquellos ingresantes que no cuentan con esos apoyos y estímulos. La encuesta comprendió a los 1585 becarios (Progresar y UNRN) y obtuvo un total de 478 respuestas (30%). De dicha encuesta se tiene que:

- El 71% de los becarios sostienen que los ingresos económicos del hogar se redujeron.
- El 43% de los becarios convive con alguna persona que recibe el Ingreso Familiar de Emergencia.
- El 36% de los becarios estudia en lugares incómodos o muy incómodos que visibiliza la intimidad de las viviendas, espacios.
- El 62% de los becarios presentan problemas de concentración en sus estudios.
- La mayoría de los becarios se siente insatisfecho con su rendimiento en el estudio y en el trabajo.
- Lo que más les cuesta de la cuarentena es estudiar desde sus casas.
- La mayoría (67%) de los becarios siente o sintió miedo o tristeza durante la cuarentena.

En abril de 2019 la OAC inició su Serie de Informes de Investigación Institucional con el estudio sobre “El primer año de las carreras de la UNRN ¿Qué estudian los que permanecen?”². El informe, basado en la lectura de datos sobre el desempeño de ingresantes de la UNRN, ponía en cuestión el modelo de organización de los planes de estudios con foco en el primer año. Se decía “La UNRN tuvo en 2018 una importante oferta de carreras con orientación tecnológica, ingenierías y ciencias aplicadas (sin incluir las 7 carreras técnicas), la mayoría de ellas correspondientes a profesiones reguladas por el Estado para su acreditación y por las asociaciones o consejos en su habilitación para el ejercicio profesional. Las carreras de este tipo tienen una duración teórica promedio de 5 años y en su estructura de primer año tienen en promedio 8 materias aunque suelen llegar a 11”. Es decir tres materias menos que el plan anual de la escuela secundaria.

El informe observa “que son pocas las carreras que organizan ese primer año en torno a objetos de estudio propios de las tecnologías o ingenierías y más bien prevalecen las materias de ciencias exactas. Con pocas excepciones, los ingresantes de este grupo de carreras de ciencias aplicadas tuvieron mejor desempeño (mayor % de aprobación que incluye a los que promocionaron) en las asignaturas específicas de la disciplina. Se observa que en promedio el 46% de los ingresantes 2018 regularizó materias de primer año.” Seguido se presentaban los cuadros con los resultados de aprobación que mostraban esta situación. Por otra parte en el mismo informe se describe el panorama sobre la organización de los planes de estudio en ciencias sociales y humanidades “La estudiante XY inició en 2018 con entusiasmo una carrera de ciencias sociales en la localidad donde vive junto con sus padres, egresó del secundario hace dos años y tuvo en ese tiempo trabajos esporádicos. En la primera semana de clase y encuentro con la tradición universitaria argentina tuvo dos materias de matemáticas.” En las carreras de estas ramas de estudio la tasa de aprobación más elevada es de ILEA, una materia introductoria que provee de herramientas para la producción, corrección y discusión de lectura de textos académicos. Las asignaturas de ciencias exactas son las que tienen la menor tasa de aprobación. En síntesis se pudo observar que el desempeño de los ingresantes estaba condicionado tanto por la cantidad como por el tipo de materias, en específico su vinculación con la disciplina de conocimiento u objeto de estudio: en las carreras de ciencias aplicadas el mayor obstáculo (y mayor desaprobación y abandono) ocurre en las asignaturas correspondientes a ciencias exactas entre las que se destaca Matemáticas y Razonamiento y Resolución de Problemas, esta última además materia de carácter introductorio y común a toda la oferta de la UNRN (incluidas las licenciaturas de las ciencias sociales o humanidades).

Durante el año 2020 se inició la ejecución de algunas de las actividades programadas en el programa SPU-LOGROS, en sus dos líneas: Mejora de la Enseñanza de la Matemática y Mejora de la Escritura Profesional y Académica, entendiendo que ambas constituyen áreas nodales para el desarrollo académico de los ingresantes a la universidad. Se trata de una iniciativa orientada a conocer y analizar los saberes que los/as ingresantes traen de sus niveles educativos previos y

⁵ <http://rid.unrn.edu.ar/jspui/handle/20.500.12049/2417>

en consecuencia repensar las prácticas de enseñanza en el nivel universitario.

Un fenómeno observable en la trayectoria de los ingresantes es la repitencia de las cursadas (recursadas) que fue objeto de estudio en la cohorte 2018³ al identificar circunstancias del desempeño que abonan el *recursado*: el abandono de la materia (ausentismo) por parte de los estudiantes; y la tradición universitaria de la acreditación de las materias a través del examen final. Este último además de no estar incorporado a la secuencia del curso —es un requisito que deviene de la no promoción de la cursada— no tiene antecedentes como práctica en los niveles educativos anteriores “La totalidad de las materias de primer año de las carreras de grado de la UNRN tienen y han tenido reincidentes en sus cursadas con prevalencia de las asignaturas de matemáticas”.

Una característica adicional de las materias con mayor frecuencia de recursada es que según su nivel de experimentalidad⁴ se corresponden a las de tipo C: asignaturas que desarrollan prácticas basadas en la resolución de modelos teóricos (matemática, física, etc.), o en análisis de casos como simulación de la realidad, seguidas por las de tipo D: eminentemente teóricas. Este comportamiento puede originarse en dos causas que aunque confluentes son de naturaleza diferente, una del orden de la gestión de los recursos dado que la asignación de los docentes considera que a menor experimentalidad más estudiantes en el aula que compone un cuadro de situación donde hay muchos ingresantes y docentes con baja dedicación (o connotados por el rol del docente transmisor) lo cual afecta lo vincular que abona la deserción temprana. La otra causa es relativa a la naturaleza y el tipo de desarrollo intelectual que demandan el estudio de estas materias.

Algunas conclusiones y tareas futuras

En función del informe se observa la dificultad que atraviesan los estudiantes en relación a la materia Razonamiento y Resolución de Problemas perteneciente al primer año. La misma posee una aprobación del 20% aproximadamente y una deserción cercana al 50%. La trayectoria del estudiante suele resultar trunca al no poder sortear esta materia.

Asimismo se priorizó la retención de estudiantes de los años iniciales: Implementación del Programa de Tutorías Virtuales para Carreras Presenciales y Tutorías Pares. La UNRN convocó y puso en funciones a partir del mes de junio del 2020 a tutores/as Virtuales para carreras presenciales, considerando la particularidad del dictado de las asignaturas en formato virtual. Las tutorías se desarrollaron en el campus bimodal, previsto como una herramienta de apoyo orientada a realizar un

⁶ <https://rid.unrn.edu.ar/jspui/handle/20.500.12049/2803>

⁷ Tipos de asignaturas según Modelo de asignación de pautas presupuestarias (2015, CIN) TIPO A: Asignaturas cuyas prácticas se desarrollan generalmente en ámbitos externos a la unidad académica: residencias, pasantías, trabajos de campo, que requieren atención personalizada del docente. TIPO B: Asignaturas con prácticas de laboratorio con utilización de instrumental de uso individual en forma preponderante, o con prácticas realizadas en modalidad de taller. TIPO C: Asignaturas que desarrollen prácticas basadas en la resolución de modelos teóricos (matemática, física, etc.), o en análisis de casos como simulación de la realidad. TIPO D: Asignaturas eminentemente teóricas.

seguimiento de la participación de los estudiantes en el campus virtual, especialmente enfocado en la detección de situaciones de abandono.

Estas políticas que desarrolló la universidad explican la modificación de los datos. La misma devino en una mayor retención de estudiantes durante el año 2020 en pos de la implementación de un modelo tecnopedagógico inclusivo. No obstante, los estudios realizados por la OAC (entre los que se incluye el presente informe) sobre las trayectorias de los ingresantes señalan debilidades estructurales que debieran afrontarse con decisiones eficaces para mejorar la organización de los asuntos involucrados en el funcionamiento de las carreras: asignación docente, prácticas de enseñanza, planes de estudio, desempeño de estudiantes, problemas de rezado en la graduación entre otros.

La necesidad económica, se ha evidenciado, es una variable de ingreso a la universidad. Este aspecto es polisémico y abarca nociones de diversa índole, desde el acceso a una alimentación de calidad, vestimenta, acceso a internet, a una vivienda en condiciones dignas, acceso a celular, libros, etc. Los estudiantes de UNRN son, en su mayoría, primera generación de ingreso a los estudios superiores. La UNRN despliega una política integral de becas, de asistencia al estudiante en forma de tutorías, de sostén especialmente en el primer año. El curso de ingreso opera como soporte en el primer contacto que el estudiante tiene con la universidad para fortalecer la relación docente-estudiante-institución es el fin perseguido.

Del mismo modo, del estudio se desprende que el compromiso de los padres en las actividades escolares podría predecir si un estudiante se inscribe en una carrera universitaria o instituto terciario. Fue necesario identificar los diversos factores del contexto social, económico, cultural y familiar que afectan las trayectorias educativas de los estudiantes.

Adquirir recursos académicos en el colegio secundario aumenta la probabilidad de obtener un título universitario. Aquellos estudiantes que han recibido algún tipo de formación pre-universitaria u orientación en su escuela secundaria tienen mayores posibilidades de insertarse y permanecer en los estudios superiores. La UNRN en colaboración con el Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro ha desarrollado un programa en “encuentros” entre distintos actores de la universidad con estudiantes de nivel medio. El objetivo principal es dar a conocer la oferta académica y generar vínculo con los estudiantes de 5to año de la escuela secundaria.

5

Informe Final para el Observatorio del Derecho a la Educación

Ministerio de Educación de la Nación

Maternidad y paternidad en estudiantes de la educación secundaria.

Dirección: Viviana Ceresani; Co- dirección: Mónica Fernandez

Equipo Responsable: Sabrina Iacobellis, Marcelo Mosqueira, Patricio Narodowski

Resumen Ejecutivo

La Ley de Educación Nacional, aprobada en 2006 estableció la obligatoriedad del nivel secundario, con el propósito de promover una escuela menos segmentada, más inclusiva y progresiva. Las y los adolescentes que hoy concurren a las aulas -en algunos casos estudiantes que sostienen su hogar, adolescentes madres o padres, jóvenes embarazadas- interpelan a las escuelas a diseñar estrategias pedagógicas que permitan el ingreso, la continuidad y el egreso de todo el estudiantado, instalando la idea de inclusión en las escuelas.

Este estudio se propuso la realización de un diagnóstico acerca de las trayectorias de estudiantes que maternan y paternan en las Escuelas Secundarias de la Región Educativa N° 4 de la provincia de Buenos Aires que comprende los distritos de Florencio Varela, Berazategui y Quilmes.

El supuesto que origina este estudio es que las y los adolescentes que maternan y paternan encuentran dificultades en el desarrollo de sus trayectorias educativas, especialmente en contextos precarios de la periferia urbana.

¿Por qué resultó relevante realizar un estudio diagnostico acerca de las trayectorias de estudiantes que maternan y paternan en escuelas secundarias?

Se espera que este informe brinde elementos para la realización de futuros estudios que permitan profundizar en cada una de las líneas. Por otra parte, los sentidos, demandas, desafíos expresados por cada una de las personas entrevistadas, así como la información cuantitativa ofrecen datos a partir de dimensiones valiosas para repensar y consolidar líneas de la política educativa para el nivel.

¿Cuáles fueron las dimensiones para el análisis?

- Trayectorias educativas de estudiantes que maternan y paternan.

- Dispositivos escolares y estrategias desarrolladas para el acompañamiento de las trayectorias educativas de estudiantes que maternan y paternan
- Implementación del Programa de Educación Sexual Integral

¿Cuál es la caracterización de las escuelas que participaron de la muestra?

Las escuelas secundarias de la Región Educativa N° 4 tienen diversas características: por su emplazamiento geográfico la mayoría son urbanas, aunque también hay escuelas en zonas periurbanas y rurales, en especial en los distritos de Florencio Varela y Berazategui. La mayoría se encuentran en áreas donde es posible el acceso con transporte público, aunque, principalmente en los distritos de Florencio Varela y Berazategui hay escuelas ubicadas en áreas periféricas alejadas de los principales centros urbanos.

¿Cuál es la situación de las trayectorias educativas de estudiantes que maternan y paternan? ¿Cómo se desarrollaron durante la pandemia?

Los datos obtenidos del total de escuelas participantes muestran que el 82.2% (74 instituciones) contaron en su matrícula con estudiantes que maternaban y/o paternaban en el período relevado.

Terigi plantea que —el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, trayectorias escolares teóricas las cuales expresan itinerarios que siguen la progresión lineal prevista por el sistema, en los tiempos marcados por una periodización estándar (2008) En el caso de las trayectorias de las y los estudiantes que son de interés para este estudio, esos itinerarios se ven discontinuados principalmente por dos situaciones ya mencionadas: la necesidad de asumir las tareas de cuidado de hijas e hijos y de trabajar para sostenerles hecho que colisiona con la presencialidad y dedicación pautada para la escolarización. Esto fue expresado en todos los casos.

En estas expresiones vemos como la división sexual de las tareas más tradicionales aún se sostiene, tareas del cuidado (del espacio privado, la maternidad tradicional) queda para las adolescentes y el trabajo en el espacio público para los varones en situación de paternar.

En muchos casos las trayectorias de estas/os estudiantes eran discontinuas antes de la maternidad/paternidad, Las personas entrevistadas en general hablan de ciertas desigualdades sociales, culturales y económicas que no tienen que ver con la situación de maternar/paternar pero que condicionan su disponibilidad para continuar con sus

estudios.

El bienio analizado coincide con el aislamiento decretado a nivel mundial por la pandemia de COVID-19. La continuidad pedagógica en ese momento estaba mediada por el acceso y la utilización de recursos tecnológicos. Ante las desigualdades en este acceso, sumado a las condiciones que se mencionaron, este período tuvo altos niveles de interrupción de trayectorias educativas.

Del total de escuelas de la Región N°4, el 54.1% (40 instituciones) indicaron que algunas y algunos de sus estudiantes interrumpieron sus trayectorias en el marco de la pandemia. Mientras que el 45.9% (34 instituciones), ha declarado que no.

Por otra parte, y paradójicamente, el período de pandemia es reconocido como hacedor de nuevas prácticas que contribuyeron a un mayor acercamiento entre estudiantes y docentes que fortalecieron la continuidad pedagógica

¿Cuáles fueron los dispositivos escolares y estrategias desarrolladas para el acompañamiento de las trayectorias educativas de estudiantes que maternan y paternan?

De las escuelas que tenían estudiantes que se encontraban maternando y/o paternando en los años 2020/2021, el 91.9% declaró que tuvieron la necesidad de desarrollar estrategias para este grupo de estudiantes, mientras que el 8.1% señala que no llevaron adelante estrategias.

Entre los distintos dispositivos, las y los docentes entrevistadas/os consideraron el mas importante: el programa ATR/ FORTE,

El Programa más destacado por los equipos directivos de todas las escuelas es el Programa ATR (Acompañante de Trayectoria y Revinculación).

En el ámbito institucional para que las y los estudiantes en general, y quienes maternan/paternan en particular pudiesen acreditar los contenidos de las materias se manejaron con trabajos integradores, trabajos prácticos domiciliarios y la confección de cuadernillos, que se repartían de acuerdo a la posibilidad de cada estudiante, particularmente en relación con el acceso a la conectividad.

En relación a las y los actoras y actores institucionales que participaron en las acciones, se expresó que el área institucional que participó mayoritariamente ha sido el equipo de orientación escolar (42.6%), en segundo lugar, los equipos docentes (12.1%), en tercer lugar

el equipo directivo (11.2%), en cuarto preceptoras y preceptores (6.5%) y otros actores institucionales (6.5%)

También se señaló en varias oportunidades las resistencias de algunas y algunos docentes de modificar sus estrategias didácticas hacia el trabajo interdisciplinar por proyectos. También en todos esos casos, se señaló que esas dificultades fueron superadas.

Una de las mayores debilidades que se identifican en este informe es el vínculo escaso con organismos e instituciones, el 64.7% plantea que no realizaron articulaciones, otro porcentaje, plantea vinculaciones con otras instituciones de la comunidad 30.9%, otras instituciones educativas (2.9%) o con el municipio 1.5%.

En relación a la flexibilidad de la asistencia, algunas personas entrevistadas expresaron la necesidad de modificación del régimen académico vigente en los años abordados en este estudio. Este régimen sostiene el elemento constitutivo del sistema escolar que es la gradualidad, con la cronología rigurosa que determina las trayectorias educativas que describe Terigi (2008) al momento de definirlas.

En este sentido, algunas de las respuestas hacen referencia a la resolución 587/11 que legisla un cambio en el Régimen académico, que en su Anexo 6 que encuadra las propuestas diseñadas para el acompañamiento de trayectorias educativas que permiten el acceso, permanencia y egreso, que garanticen el aprendizaje considerando que cada estudiante puede realizar distintos recorridos. La consulta acerca de la utilización del Anexo 6 para la puesta en práctica de las estrategias institucionales diseñadas y los resultados arrojan que el 66.2% que no estaban considerando y el 33.8% de la muestra respondió afirmativamente. Se puede inferir que gran parte de la normativa aprobada durante el período de pandemia, así como los programas creados para el acompañamiento de las trayectorias educativas han brindado también ciertos marcos que permitieron abordajes institucionales necesarios para los casos de riesgo pedagógico, así lo destacan en algunas de las entrevistas

¿Cómo es la implementación del Programa de Educación Sexual Integral?

¿Cuáles son las vinculaciones entre las estrategias planteadas y la ESI?

En relación a la implementación del Programa de Educación Sexual Integral como una de las estrategias desarrolladas el 98.5% ha respondido que la ESI forma parte del proyecto institucional y sólo el 1.5% de las escuelas no trabajan con el programa.

En todos los casos han señalado que trabajan la ESI en alguna medida, señalando que aún se encuentran resistencias en algunas y algunos docentes. Si bien puede considerarse un avance la implementación de la ESI, no se trabaja de manera sistemática.

Nos parece importante resaltar que gran parte de los obstáculos en estas trayectorias estudiantiles en particular, tal como ya hemos mencionado, parte de los sentidos otorgados por las personas y los grupos a las adolescencias, las maternidades, las paternidades, el ser estudiante y también las configuraciones familiares. Estos sentidos son los que la ESI propone trabajar en todos sus ejes; la integralidad de la sexualidad manifiesta que portan estas presencias en las aulas tiene que ver con su enfoque. En algunos casos consideramos que el trabajo en la ESI forma parte del modo en el que algunas instituciones resuelven sus prácticas sin argumentaciones conscientes; en otros casos refleja un desconocimiento de las potencialidades y posibilidades que brinda esta norma para el trabajo en la escuela. En la mayoría, reconocen en gran medida su importancia y vínculo con su tarea pedagógica con y en los casos analizados.

INFORME FINAL

1. Introducción

Las políticas educativas forman parte de un corpus de políticas públicas que van delineando los rumbos de nuestra educación y de la sociedad en cada momento histórico.

En Argentina, la inclusión educativa como política de estado buscó instalarse entre 2006 y 2015 y se define desde una perspectiva del derecho social a la educación en la que considera al Estado como garante. La Ley de Educación Nacional, aprobada en 2006 estableció la obligatoriedad del nivel secundario, con el propósito de promover una escuela menos segmentada, más inclusiva y progresiva. La intención democratizadora y de justicia educativa por parte de las instancias gubernamentales requirieron de proyectos institucionales y apoyos para su concreción en el ámbito escolar. Las y los adolescentes que hoy concurren a las aulas

-en algunos casos estudiantes que sostienen su hogar, adolescentes madres o padres, jóvenes embarazadas- interpelan a las escuelas a diseñar estrategias pedagógicas que permitan el ingreso, la continuidad y el egreso de todo el estudiantado, instalando la idea de inclusión en las escuelas. Se trata de normativa que visibiliza y atiende las situaciones que ya estaban contempladas en la escuela. Estas consisten en la flexibilización de la normativa en los regímenes de asistencia y de evaluación, así como la creación de dispositivos de acompañamiento a jóvenes que no pueden asistir a clases, como en el caso de las jóvenes embarazadas o madres y padres con niñeces a cargo.

El estudio realizado por el Programa ESI (2021) señala que el 30% de las jóvenes que abandonaron la escuela secundaria lo hicieron por embarazo o maternidad. Otro de los datos surgidos del mismo estudio es que quienes son madres tienen una mayor probabilidad de estar inactivas laboralmente 56% vs 44%. Y 67% de las y los adolescentes y jóvenes que no estudian, no trabajan y no buscan trabajo son mujeres que cuidan niñas y niños en sus hogares. Esto muestra una diferenciación por géneros en relación a los adolescentes que paternan, que por otra parte ha sido un tema poco abordado en los diferentes estudios y en las prácticas educativas. Existen diversas

dimensiones en los modos que transcurren las experiencias escolares de estos grupos de adolescentes, nos propusimos en este estudio relevar en particular las estrategias pedagógicas que las instituciones llevan adelante con el propósito de acompañar estas trayectorias y garantizar la permanencia y egreso de las y los adolescentes que maternan y paternan durante su escolarización secundaria.

2. Relevancia del Estudio

Este estudio se propuso la realización de un diagnóstico acerca de las trayectorias de estudiantes que maternan y paternan en las Escuelas Secundarias de la Región Educativa N° 4 de la provincia de Buenos Aires que comprende los distritos de Florencio Varela, Berazategui y Quilmes.

Su carácter fue exploratorio y descriptivo. Se realizó a partir de un abordaje cualitativo y cuantitativo que permitió relevar, en las instituciones seleccionadas, las dimensiones propuestas. Los datos se obtuvieron a partir de entrevistas y encuestas a personas pertenecientes a equipos directivos.

La sistematización de los datos relevados expresa algunos aspectos como la proporción de estudiantes en esa condición en la Región, las principales estrategias de acompañamiento a sus trayectorias, el tipo de abordaje: institucional y/o a partir de programas nacionales o provinciales que incluye la implementación de la ESI.

Este diagnóstico brinda elementos para la realización de futuros estudios que permitan profundizar en cada una de las líneas. Por otra parte, los sentidos, demandas, desafíos expresados por cada una de las personas entrevistadas, así como la caracterización brindada por la sistematización de los datos cuantitativos ofrecen ciertos ejes que se consideran valiosos para repensar y consolidar líneas de la política educativa para el nivel y estrategias que fortalezcan en particular las trayectorias de estudiantes del nivel secundario que maternan y paternan.

3. Objetivos de la Evaluación

3.1 Objetivo General

Elaborar un informe técnico sobre las trayectorias educativas de estudiantes del nivel secundario de la Región educativa 4 de la Provincia de Buenos Aires que maternan y paternan.

3.2 Objetivo Específico

- Elaborar un estudio diagnóstico sobre las trayectorias educativas en escuelas secundarias de la Región Educativa N° 4 que tengan en su matrícula estudiantes que maternan y paternan durante el período 2020-2021.
- Indagar acerca de las principales fortalezas y dificultades de las estrategias pedagógicas desarrolladas por los equipos docentes para estudiantes que maternaron y paternaron durante el período 2020-2021.

4. Abordaje Metodológico

El supuesto que origina este estudio es que las y los adolescentes que maternan y paternan encuentran dificultades en el desarrollo de sus trayectorias educativas, especialmente en contextos precarios de la periferia urbana.

Nos preguntamos entonces ¿cuál es el porcentaje de estudiantes que se encuentran en esta situación en la Región Educativa 4 de la provincia de Buenos Aires? ¿Cuáles son las estrategias que desarrollan los equipos directivos y docentes de las escuelas secundarias para acompañar esas trayectorias? ¿Cuál es el índice de permanencia y egreso de las y los estudiantes? ¿Cuál es la incidencia de la implementación de la ESI en esas estrategias?

El abordaje metodológico de esta evaluación tuvo carácter mixto, cualitativo y cuantitativo, y se articularon distintas técnicas.

La recolección de datos se llevó a cabo a través de entrevistas semi-estructuradas a referentes de escuelas secundarias que integren los equipos directivos y equipos de supervisión jurisdiccionales del nivel secundario perteneciente a la Región Educativa 4 de la Provincia de Buenos Aires (Florencio Varela, Berazategui y Quilmes)

Por otro lado, se realizó una encuesta semiestructurada, dirigida a directivos de las escuelas de la región. Dicha encuesta se desarrolló a través de un formulario autoadministrado. Estaba previsto el envío en formato digital (Google Forms) a una muestra no aleatoria de 20 escuelas por cada uno de los distritos que conforman la Región Educativa 4 (Florencio Varela, Quilmes, Berazategui). Finalmente, se toma la decisión de enviarla a la totalidad de las escuelas secundarias, 202

establecimientos. La muestra comprende 90 escuelas, lo que nos permite considerar que las respuestas obtenidas, pueden ser consideradas como representativas del universo de estudio, lo que nos permitió realizar inferencias estadísticas, las cuales desarrollaremos en el apartado del análisis de los datos.

El tipo de diseño de esta investigación tuvo también un enfoque cualitativo atendiendo al objetivo de indagar a partir de los discursos de quienes integran equipos directivos algunos elementos que brinden mayor sustento y refuercen algunos aspectos del diagnóstico propuesto, bajo el supuesto que este informe puede constituir un insumo clave para las políticas educativas del nivel. El relevamiento con técnicas cualitativas se realizó con la base de las mismas categorías de análisis descritas en las encuestas como ejes generales. Se realizaron en total 7 entrevistas a autoridades educativas de la Región Educativa N°4 bajo la modalidad presencial.

Aunque se trata de un estudio acotado, exploratorio y principalmente descriptivo, el enfoque etnográfico nos permitió un acercamiento a la perspectiva de quienes conducen estas instituciones, a través del establecimiento de conexiones entre discursos, prácticas y representaciones.

De esta forma nos propusimos encontrar algunas respuestas que brinden información acerca de los modos en que estas instituciones educativas abordaron el acompañamiento a las trayectorias de las y los estudiantes que maternan y paternan. De los interrogantes ya mencionados que dieron origen a este estudio, sumamos las estrategias abordadas durante la pandemia para sostener la continuidad pedagógica y los desafíos de la vuelta a la presencialidad en el período analizado.

El compromiso en la inclusión de técnicas cualitativas para el análisis fue la incorporación de las voces de quienes forman parte de equipos directivos que dirigen las instituciones participantes. La finalidad fue objetivar los registros obtenidos para brindar soporte a futuras indagaciones e insumos para la política educativa para el nivel. Tanto la realización de las encuestas como las entrevistas fueron realizadas en acuerdo con la máxima autoridad de la Jefatura de Inspección Regional, quien nos facilitó el acceso a las instituciones seleccionadas.

5. Análisis de la información

En primera instancia se realizó un relevamiento de las normativas nacionales y provinciales que regulan las actividades de las escuelas del nivel secundario en el período analizado y las que impactan en las estrategias implementadas para el acompañamiento de las trayectorias educativas de las y los estudiantes que maternan y paternan. Se abordó el marco teórico de referencia para el análisis y documentos de trabajo ministeriales que han hecho relevamientos y análisis en la temática. Se elaboran los instrumentos para recoger los datos en el trabajo de campo y se inicia el proceso para su planificación. Se entrevistó a la máxima autoridad de la Región Educativa para acordar el trabajo de campo y se organizaron los primeros contactos con equipos directivos para la aplicación de los instrumentos de relevamiento, tanto de abordaje cuantitativo como cualitativo, cuyos datos sistematizados se analizan de manera articulada en este estudio.

La realización del diagnóstico propuesto para las escuelas secundarias de la Región Educativa N° 4 comprende el análisis de las siguientes dimensiones:

- Trayectorias educativas de estudiantes que maternan y paternan: esta dimensión comprende las trayectorias según el rendimiento académico; el seguimiento de las trayectorias por parte de las instituciones; los sentidos otorgados por la comunidad y el estudiantado a maternar y paternar: las principales diferencias por géneros; las tareas del cuidado como factor que incide en la permanencia.
- Dispositivos escolares y estrategias desarrolladas para el acompañamiento de las trayectorias educativas de estudiantes que maternan y paternan: en esta dimensión se describen las principales estrategias institucionales, tanto las de carácter político más estructurales como las compensatorias como el acompañamiento individual socioafectivo; las estrategias pedagógicas implementadas como la flexibilización de las cursadas, siempre atendiendo a las políticas públicas y la organización escolar. También en esta dimensión se incluyen las actividades implementadas a partir de Programas pertenecientes a las políticas públicas.
- Implementación del Programa de Educación Sexual Integral como una de las estrategias desarrolladas para el acompañamiento de las trayectorias educativas de estudiantes que son objeto de estudio en este informe.

5.1 Normativa relevante en el contexto del estudio.

En el marco de la contextualización del período analizado y las dimensiones que nos

propusimos analizar, en primera instancia se realizó un relevamiento de la normativa vigente que encuadra el presente estudio.

La inclusión educativa en el sentido amplio del término constituye el eje vertebrador de la política educativa nacional desde comienzos de este siglo y se afianza con la sanción de la Ley N° 26.206 en el año 2006. Su artículo 29 expresa la obligatoriedad de la Educación Secundaria:

La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los y las adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria.

Esto modifica el tradicional carácter elitista del nivel y viene a dar cuenta de los distintos procesos de transformación acontecidos desde el año 1983 con el advenimiento de la democracia tanto en las políticas públicas de algunos períodos como en la gestión institucional y del aula.

A lo largo de los relevamientos realizados en este estudio enfocado en el período 2020 y 2021 no se puede soslayar los cambios provocados por el aislamiento social preventivo y obligatorio decretado a partir de la pandemia que tuvo alcance mundial¹, así como todas las normativas que siguieron a ese decreto y que produjeron grandes transformaciones en materia educativa. Esto tensionó, en las voces de los equipos directivos, las trayectorias de las y los estudiantes del nivel secundario y en particular quienes maternan y paternan.

El Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación, el Consejo Federal de Educación y en coordinación con las máximas autoridades educativas de cada jurisdicción, estableció la suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles inicial, primario y secundario, en todas sus modalidades y en los institutos de educación superior a partir del 16 de marzo del año 2020.

Esta medida fue adoptada en consonancia con el conjunto de resoluciones dictaminadas para garantizar la salud de la población conforme a las recomendaciones del Comité Interministerial y la Organización Mundial de la Salud a raíz de la pandemia del coronavirus (COVID-19).

En ese marco, el Ministerio de Educación de la Nación y los organismos competentes

¹ DNU 297/2020

de todas las jurisdicciones del país adoptaron una serie de medidas y estrategias para continuar las actividades de enseñanza a través de un sistema multiplataforma. El Ministerio de Educación de la Nación creó el Programa —Seguimos educandoll y —Juana Mansoll con diferentes recursos brindados a través de su página web. También incluyó la producción y emisión de programación radial y audiovisual a través de las señales dependientes de la órbita de la Secretaría de Medios y Comunicación Pública, y la producción y distribución de material impreso para las comunidades educativas sin acceso a internet.

Este pasaje hacia una modalidad no presencial de enseñanza y aprendizaje se ha configurado en un escenario familiar, social, escolar heterogéneo, y especialmente se puso en juego en los niveles educativos obligatorios.

El 2 de julio del año 2020 en el marco del Ministerio de Educación de la Nación se aprobó el documento del Consejo Federal de Educación denominado —Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superioresll (Res. 364/20 CFE) en la que se establecen los lineamientos generales para los procedimientos y acciones tendientes a la reapertura de las actividades presenciales. Las provincias, si bien crearon sus propias reglas en esta materia, partieron de las condiciones mínimas acordadas en el mencionado Protocolo al que adhirieron. (Evaluación diagnóstica de ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INCLUIDOS EN ESCUELAS DE NIVEL

PRIMARIO en contexto de continuidad pedagógica a distancia y reapertura de las actividades educativas presenciales 2020-2021, 2020)

En mismo año se inicia la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica realizado por el Ministerio de Educación de la Nación llevada adelante con el objetivo de obtener información relativa a la respuesta del sistema educativo argentino en el contexto de emergencia sanitaria COVID-19 en la que se analizaron procesos de continuidad pedagógica en los niveles (nacional, jurisdiccional y escolar) de nuestro país, prestando especial atención a las desigualdades y la forma en que éstas condicionan las trayectorias de los y las estudiantes. Esta Evaluación describe la normativa implementada para garantizar la continuidad, el apartado relativo a Políticas educativas implementadas en la Argentina enumera la normativa:

Fue en el marco del Consejo Federal de Educación (CFE) donde los ministerios nacionales y provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, aprobaron de

manera unánime un conjunto de resoluciones que anticiparon y enmarcaron los modos de avanzar y los desafíos planteados en el actual contexto de excepción. Al respecto, se destacaron los protocolos de seguridad para el retorno a las clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores (Res. CFE N° 364/2020 y Res. MEN N° 423/2020), los Marcos Federales para la reorganización de las actividades institucionales y para la contextualización curricular en la enseñanza obligatoria (Res. CFE N°366/2020 y 367/2020) y los criterios de evaluación, calificación y promoción que regulan el paso entre los niveles de enseñanza y la graduación de las y los estudiantes en las distintas modalidades de la enseñanza (Res. CFE N° 363/2020 Anexo; 368/2020 y 379/2020). Asimismo, cabe señalar los acuerdos establecidos acerca de la reorganización institucional y curricular de la formación docente (Res. CFN° 373/2020) y del calendario escolar para el ciclo lectivo 2020/2021 (Res. CFE N°374/2020). En su conjunto, dichas medidas se constituyeron en los ejes normativos orientados a garantizar la continuidad pedagógica durante el ciclo 2020, así como la articulación y el retorno a las clases presenciales durante el ciclo 2021 (Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. Políticas educativas implementadas en la Argentina, 2020)

Por otra parte, la vuelta a la presencialidad también trajo en la jurisdicción relevada la necesidad de creación de dos programas importantes que son mencionados en los discursos docentes como una política clave en el acompañamiento a las trayectorias de estudiantes que maternan y paternan. El programa de Intensificación de la enseñanza —Acompañamiento a las Trayectorias y la RevinculaciónII (ATR) creado por resolución 2905/21 en la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Este programa se planteó los siguientes objetivos:

- (i) establecer el vínculo pedagógico sostenido entre las y los estudiantes que han discontinuado su contacto con los establecimientos educativos o que la comunicación que mantienen es intermitente y de muy baja intensidad a través de la incorporación de acompañantes de trayectorias educativas, a través de la articulación de un dispositivo de visitas domiciliarias, acompañamiento y acciones de revinculación con la escolaridad obligatoria; (ii) favorecer la formación docente de las y los estudiantes de las carreras de profesorado del nivel superior, a partir del desarrollo de experiencias de prácticas de enseñanza contextualizadas; y*

(iii) fortalecer la formación en la enseñanza entendida como práctica social y consentido político pedagógico, contribuyendo a la construcción del posicionamiento frente al derecho a la educación y la igualdad, en relación solidaria con las escuelas²

En el marco de este programa hasta la actualidad (Módulos FORTE: Fortalecimiento a las Trayectorias Educativas, continuidad del programa para el período 2022) se desarrollaron importantes estrategias de apoyo para la permanencia y graduación de estudiantes del nivel secundario, en particular de quienes maternan y paternan.

Otro de los Programas sobre cuya aplicación se indagó en este estudio es el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, creado en el año 2006 (Ley 26.150), cuyos Lineamientos curriculares fueron aprobados en el año 2008. La ESI propone marcos referenciales con una visión integral de la sexualidad, cuyos ejes son: atención a la diversidad, a los derechos humanos, cuidado del cuerpo y salud, perspectiva de género, considerando la categoría relacional y valoración de la afectividad. Este programa además dialoga con una serie de legislaciones nacionales y provinciales que son complementarias a la misma,³ y revisten importancia en el abordaje de la problemática que nos encontramos analizando.

Por otra parte, en año 2014 se aprueba en la provincia de Buenos Aires la ley 14744 de implementación de la ESI en las escuelas dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación, que contiene los aspectos y ejes fundamentales de la ley nacional, pero es referencial en atención a la normativa vigente al año de su promulgación y a las transformaciones sociales, culturales y políticas sucedidas desde

² <https://atr.abc.gob.ar/documentos/resolucionn2905-21/>

³ Ley 25.273/00 Régimen de inasistencia para alumnas embarazadas; Ley 25.584/02 Prohibición en los establecimientos de educación pública de toda acción institucional que impida el inicio o continuidad del ciclo escolar a alumnas embarazadas; Ley 26.061/02 Protección Integral de los derechos de niños/as y adolescentes; Ley 25.673/03 Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 25.808/03 Modificación del art.1 de la ley 25.584; Ley 26.130/06 Ley Nacional de anticoncepción quirúrgica; Ley 26.364/08 Prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas; Ley 26.485/09 Ley de protección integral para prevenir, sancionar, la violencia contra las mujeres en los ámbitos de relaciones interpersonales.; Ley 26618/10 Matrimonio Civil (igualitario); Ley 26743/12 Identidad de género; Ley 26862/13 Acceso integral a los procedimientos y técnicas médico-asistenciales de reproducción médicamente asistida y reglamentación; Ley 26892/13 Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en instituciones educativas; Ley 27234/15 Educar en igualdad: Prevención y erradicación de la violencia de género; Ley 27.610/20 que regula el acceso a la interrupción voluntaria y legal del embarazo y la atención postaborto de todas las personas con capacidad de gestar.

el año 2006 que han impactado en el ámbito educativo.

5.2 Descripción de las escuelas que participaron de la muestra

La Región Educativa 4 tiene un total de 202 escuelas secundarias, distribuidas de la siguiente manera: 85 en el partido de Quilmes, 63 en Avellaneda y 54 en Berazategui. Del total de escuelas, 90 instituciones completaron la encuesta.

Las escuelas secundarias de la Región Educativa N° 4 tienen diversas características: por su emplazamiento geográfico la mayoría son urbanas, aunque también hay escuelas en zonas periurbanas y rurales, en especial en los distritos de Florencio Varela y Berazategui. La mayoría de las escuelas de la región se encuentran en áreas donde es posible el acceso con transporte público, aunque, principalmente en los distritos de Florencio Varela y Berazategui hay escuelas ubicadas en áreas periféricas alejadas de los principales centros urbanos. Esta diversidad incide en el acceso tanto a las escuelas (en algunos casos las y los estudiantes deben utilizar distintos tipos de transporte para desplazarse desde su lugar de residencia).

Si consideramos la caracterización estructural de la región, podemos señalar que hay varias zonas con deficiencia en los servicios básicos y principalmente con casi nula conectividad para el acceso a internet lo que implicó una dificultad muy importante para sostener la escolaridad durante los momentos de ASPO y DISPO. En la Evaluación de la Continuidad Pedagógica mencionada en el apartado que describe la normativa, se relevó que más del 20% del estudiantado del AMBA carecía de accesibilidad a internet; también que las y los estudiantes de escuelas estatales céntricas y de escuelas privadas tuvieron mayores contactos con las y los docentes y mejores accesos a los recursos didácticos, justamente por tener conectividad. Por último y en estrecha relación con el objetivo de este estudio, debe señalarse que hay instituciones educativas que cuentan con sala maternal.

Las escuelas cuyos directivos participaron de las entrevistas son: MS 2, 3, 16 y 77 del distrito de Quilmes, MS 5 y 17 del distrito de Berazategui, y MS 34 del distrito de Florencio Varela.

Las mismas fueron seleccionadas conjuntamente con quien se encuentra a cargo de

la jefatura regional en la región 4 de la Provincia de Bs. As. Todas las escuelas son urbanas y cuentan con facilidad de acceso con el transporte público, aunque 5 de las escuelas se ubican en zonas céntricas y/o zonas muy transitadas de los distritos; 2 de ellas se ubican en barrios populares urbanizados y con todos los servicios (asfaltos, luz, gas, agua corriente) y una población de una larga historia de habitar el mismo. Es importante destacar que la MS 16 de Quilmes, a pesar de encontrarse en una zona muy concurrida de Quilmes (Av. Calchaquí y Rodolfo López), no se encuentra emplazada en un barrio residencial muy habitado, sino que está rodeada de depósitos, fábricas y grandes mercados mayoristas. De las 7 escuelas, 3 por la cantidad de matrícula que atiende corresponden a la categoría de primera (más de 550 estudiantes) y los 4 restantes son de segunda categoría (de 131 a 549 estudiantes). Tres de las 7 escuelas tienen tres turnos (mañana, tarde y vespertino), tres realizan sus actividades en los turnos mañana y tarde, y una solo funciona en el turno noche/vespertino. Considerando que desde el año 2006 la provincia inició el proceso de la implementación de la Escuela Secundaria obligatoria de seis años en forma gradual, esto implicó que las actuales escuelas secundarias se conformaran desde diferentes propuestas organizativas (correspondientes a leyes educativas anteriores) como las escuelas secundarias básicas, polimodales, terceros ciclos de la EGB, bachilleratos de adultos y escuelas secundarias medias. Tres de las escuelas entrevistadas se han conformado como escuelas de 6 años a partir de escuelas medias lo que significa que tienen una historia mayor 50 años de creación y las 4 escuelas restantes surgen a partir del año 2005 en el que el tercer ciclo de la EGB que se encontraba como parte de las escuelas primarias, se transforman en escuelas secundarias Básicas.

En relación a la procedencia de la matrícula, cuatro de las siete escuelas que participaron de las entrevistas reciben estudiantes de diferentes barrios del distrito, a diferencia de las otras tres cuya población proviene principalmente de la comunidad aledaña a la institución.

Es importante destacar que dos de las siete escuelas (MS N° 3 y MS N° 16 de Quilmes) cuentan con una sala maternal en su edificio, una de las cuales se inauguró en el ciclo lectivo 2022 y son las únicas escuelas secundarias de la región que cuentan con dicho recurso.

5.3 Análisis de los datos obtenidos a partir del trabajo de campo:

5.3.a Trayectorias educativas de estudiantes que maternan y paternan

Las instituciones educativas de nivel secundario, tal como hemos mencionado, han tenido múltiples transformaciones las últimas décadas y en particular a partir del 2006 con la sanción de su obligatoriedad. Estos cambios propiciaron la inclusión de estudiantes que por las situaciones que atraviesan no eran alojados en las escuelas secundarias. Tal es el caso de las y los adolescentes que maternan y paternan. Esos estudiantes, además de tener que afrontar tareas de cuidado y de trabajo rentado en sus nuevos roles, lo que dificulta la dedicación y la presencialidad que se requiere en el ámbito escolar, visibilizan la sexualidad en las adolescencias. En la escuela secundaria tradicional, con una impronta normativista, quedaban excluidas y excluidos de la escolarización por aspectos normativos inflexibles que dificultaba tanto el acceso como la permanencia. Los cambios en las normativas y el sentido de las prácticas escolares en relación a una perspectiva del derecho social a la educación han modificado la tarea pedagógica en pos de garantizar el derecho a la educación; sin embargo, estas y estos estudiantes aún deben responsabilizarse por las y los hijas e hijos y eso en ocasiones por tener que salir a trabajar o no poder resolver quien cuide de su hija o hijo se produce de hecho una situación de exclusión educativa.

Los datos obtenidos por el Plan ENIA revelan que: —la tasa de fecundidad adolescente entre los 15 y 19 años descendió de manera leve y lenta en los últimos años. En términos comparativos, la fecundidad de Argentina se ubica por debajo del promedio de América Latina y el Caribe (66,5 por mil en el período 2010- 2015) y por encima del promedio mundial (46 por mil). 91.600 adolescentes y 2.500 niñas menores de 15 años tuvieron un hijo o hija en 2017, lo cual representa el 13,4% de los nacimientos anuales. En términos estadísticos, la fecundidad adolescente refiere a la cantidad de hijos e hijas que nacen con vida, de mujeres entre 15 y 19 años en un momento determinado. Los datos muestran que la fecundidad adolescente es relativamente alta respecto de la total, con una importante disminución en la fecundidad de las mujeres adultas. Este comportamiento del fenómeno puede estar dando cuenta de desigualdades particularizadas en los derechos sexuales y

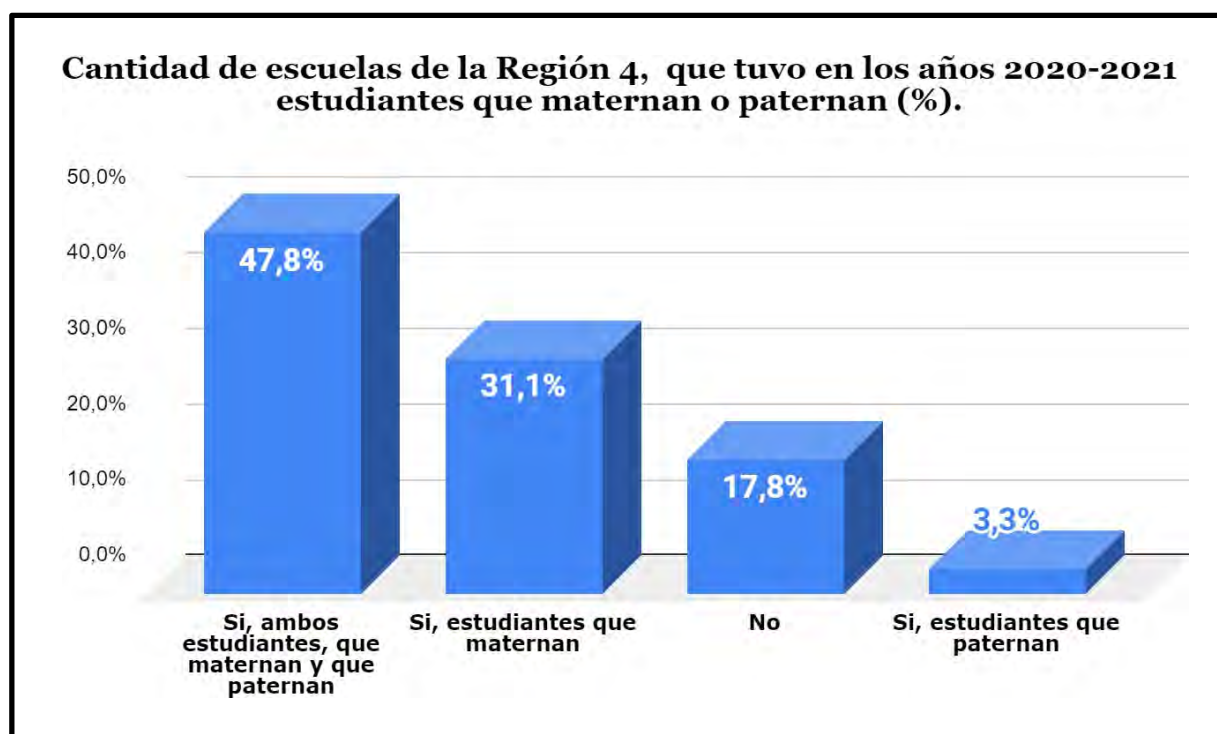
reproductivos de las niñas y adolescentes. II (Plan ENIA. El embarazo y la maternidad en la adolescencia en la Argentina. Datos y hallazgos para orientar líneas de acción. Documento Técnico N°5. mayo 2019).

Los documentos de trabajo producidos por el Programa Nacional de ESI, así como los del Plan ENIA coinciden en señalar que las y los estudiantes que maternan y paternan

—encontraron en las instituciones educativas un espacio fundamental para el acceso a sus derechos; a su vez persisten obstáculos más o menos sutiles que lo dificultan, profundizando las desigualdades y vulneraciones que se anudan a estas experiencias. II (Documento de Trabajo N°8. Programa Nacional de ESI, 2021). Estos datos resultan congruentes con los hallazgos de este estudio porque la mayoría de las instituciones relevadas contaron entre sus estudiantes adolescentes que maternaban y paternaban.

En la sistematización de los datos cuantitativos expresada en el gráfico N°1 se observan las instituciones que en el bienio 2020-2021 tuvieron en su matrícula estudiantes que se encontraban maternando y/o paternando. El 47.7% (43 instituciones) expresaron que tenía estudiantes que maternaban y paternaban, el 31.1% (28 instituciones) tuvo estudiantes que se encontraban maternando, 3.3% (3 instituciones) ha expuesto que tenían solamente estudiantes que paternaban y un 17.7% (16 instituciones) ha declarado que no tenían dentro de sus estudiantes a poblaciones con estas características (maternar o paternar).

Los datos obtenidos del total de escuelas participantes muestran que el 82.2% (74 instituciones) contaron en su matrícula con estudiantes que maternaban y/o paternaban en el período relevado.



En este apartado nos referiremos a la trayectoria educativa de estas y estos estudiantes. Terigi plantea que —el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, trayectorias escolares teóricas las cuales expresan itinerarios que siguen la progresión lineal prevista por el sistema, en los tiempos marcados por una periodización estándar (2008)

En el caso de las trayectorias de las y los estudiantes que son e interés para este estudio, esos itinerarios se ven discontinuados principalmente por dos situaciones ya mencionadas: la necesidad de asumir las tareas de cuidado de hijas e hijos y de trabajar para sostenerles hecho que colisiona con la presencialidad y dedicación pautada para la escolarización. Esto fue expresado en todos los casos:

—(...) por ejemplo queremos Classroom institucionales, a la noche, donde los profesores vamos subiendo esta especie de tutoriales de cada una de las materias, porque las chicas que por ejemplo son madres, o que tiene que cuidar hermanos, o que trabajan, no tienen la continuidad deberían tener entonces se recurre a esa estrategia o a esa herramienta para que lo pibes tengan cierta continuidad. II (E4)

“Cuando tienen algún problema de salud los estudiantes, los niños, porque, cuando

los niños están en la época invernal, vamos a poner ese ejemplo, la época de muy bajas temperaturas, tenemos un descenso de matrícula, del estudiante de sala maternal y de las mamás” (E1)

Es importante señalar que existe una diferenciación importante por géneros y esto fue señalado en todos los casos:

—Para el chico varón es más fácil que para la chica.” (E4)

“En el caso de las chicas, tuvieron dificultades, además porque nosotros tratamos de orientarlas obviamente en el cuidado además de sus hijos” (E5)

“Específicamente con el caso de los varones que son papás, ellos además tienen un trabajo, entonces específicamente ellos si tienen un ingreso más tardío, pero cumplen la carga horaria” (E5)

En estas expresiones vemos como la división sexual de las tareas más tradicionales aún se sostiene, tareas del cuidado (del espacio privado, la maternidad tradicional) queda para las adolescentes y el trabajo en el espacio público para los varones en situación de paternar.

El informe ya mencionado del Programa Nacional de ESI plantea en sus relevamientos el mismo aspecto: —Según la Encuesta Nacional de juventud, el 30% de las jóvenes que abandonaron el secundario lo hicieron por embarazo o maternidad. Entre las jóvenes, quienes son madres tienen una mayor probabilidad de estar inactivas laboralmente 56% vs 44%. Y 67% de las y los adolescentes y jóvenes que no estudian, no trabajan y no buscan trabajo son mujeres que cuidan niñas y niños en sus hogares. Estas cifras exponen la condensación de los estereotipos y mandatos de género que operan desigualmente en las formas que toman las experiencias sociales y educativas en estas niñas y adolescentes con sus consecuencias subjetivas y materiales. (Documento de Trabajo N°8. Programa Nacional de ESI, 2021).

Una directora lo explicitó claramente al decir: *“(…) por ahí el pibe es papá, pero está todavía esta idea machista de que quién se hace cargo del chico es la mujer, 'no pero yo vengo de trabajar y quiero seguir estudiando porque tengo que mantener' como*

que el varón va ser padre y su responsabilidad es poder conseguir un mejor laburo para mantener a ese pibe, la chica aparte de pensar eso tiene que cuidarlo. Como que yo veo que el varón todavía no se hace cargo del cuidado de ese chico, es lo que históricamente pasó siempre, o sea, no está ese cambio de cabeza de decir bueno, hoy lo cuido yo, mañana lo cuidás vos, y vemos cómo coordinamos, porque a veces son parejas de acá de la escuela.”(E4)

“Siempre tenemos nenas con embarazo, con hijos, niños que van desde un solo niño hasta cuatro o cinco, y padres, padres menores también (...) entre padres y madres, habíamos hecho una contabilidad y aproximadamente 16 estudiantes.” (E2)

En un caso se mencionó incluso que trabajaron con un estudiante que había sido padre, para acompañarlo en el ejercicio de paternar, función que se negaba a asumir. Este caso fue anterior al período analizado. Por otra parte también se mencionó un caso en particular que rompía con este patrón, en el que la escuela acompañó a sus estudiantes hasta el egreso:

“el año pasado egresaron mamás y papás del sexto año, que dejaban a su niño acá, que bueno para nosotros también era todo una anécdota, porque si no estaba mamá, estaba papá, y los dos estaban en el mismo curso, la verdad que fue como muy, y los dos después en la fiesta de egresados con su nene, fue bastante como emotivo y lindo darle esa continuidad.” (E1)

En algunos casos esas interrupciones son previas a la situación de maternar/paternar, o bien propias del contexto en el que viven. La directora de la Escuela 5 expresó: —en el caso específico de nuestros estudiantes y la nómina que nosotros tenemos que son estas seis estudiantes, un 50% ya venía con una trayectoria discontinuall (E5)

“durante la pandemia 2020, 2021, los adultos se quedaron sin trabajo y ese lugar lo tomaron los adolescentes. Como todo fue virtual no se pudo ver cómo los estudiantes trabajaban, cuando nos ingresamos a la semi presencialidad, y volvemos a la presencialidad completa, estos jóvenes aún los tienen a estos trabajos, (E2)

En estos casos las personas entrevistadas en general hablan de ciertas desigualdades sociales, culturales y económicas que no tienen que ver con la

situación de maternar/paternar pero que condicionan su disponibilidad para continuar con sus estudios. En este sentido dos de las directoras entrevistadas plantearon:

“tienen dificultades, no tienen quién los ayude en la casa, [...] están muy solos, a veces hablas con esos abuelos o abuelas y te dicen 'no, es un problema de ella, yo no puedo, tengo otros nietos que cuidar...'” (E4)

“Nosotros necesitamos una sala maternal, y tampoco para tantos pibes, porque pasa lo siguiente, hay chicas que te dicen 'los martes y jueves mi mamá me lo puede cuidar' porque aparte pensá, que son mamás son muy jovencitas, y que las madres también fueron muy jovencitas, entonces por ahí te viene la abuela de la nena y tiene tu edad viste, la abuela de la madre, o sea que pareces la bisabuela, entonces son las abuelas de esas criaturas, los hijos de nuestros alumnos, son gente muy joven que trabajall (E4)

En línea con Terigi (2008) analizaremos las voces de quienes fueron entrevistadas y entrevistados intentando identificar aquellos aspectos relativos a las características de la institución escolar y su régimen académico para describir cuales son las —líneas de fuga— que se van delineando en las nuevas normativas que permiten el acompañamiento de esas trayectorias pero en todos los casos son proyectos propuestos por la institución, desde el diseño, presentación e implementación de proyectos de construcción y gestión de una sala para la primera infancia dependiente de la misma escuela hasta la preparación de proyectos y estrategias de atención pedagógica y acompañamiento afectivo de cada estudiante. Esto se expresa de la siguiente manera:

“...entonces la estrategia que se utilizó en esta escuela, es buscar un Classroom institucional, y tenés muy buenos perceptores a la noche, que hacen mucho acompañamiento de los pibes. Justamente antes que vos llegues, llegó una mamá con la nena que tiene otra situación, otro problema, pero me dice, 'yo estoy muy agradecida al preceptor’” (E4)

“...tengo niñas de la ribera quilmeña que ya son mamá por segunda vez, muy jóvenes con 16 años, en turno vespertino, y hacen lo imposible, por ahí la acompañamos un poquito más, porque es una niña bastante sola” (E1)

“En todos los casos son trayectorias discontinuas [...] lo que se fue haciendo fueron propuestas específicas para cada uno de ellos” (E3)

“...lo que hace la escuela siempre es ir, acercarse para acompañar, y ellos encuentran siempre en la escuela un lugar de abrazo, como siempre decimos, en donde el vínculo con estos estudiantes, en realidad se hizo más fuerte, si bien era discontinuas en su momento, lo que hizo es acercarnos más. Por supuesto con, a ver, con ausencias sí, pero que esos ausentes esos días que no están, igual hay una conexión” (E6)

“el estudiante no se puede quedar sin conocimiento porque sus adversidades lo avasallan, vos tenés que ir acompañándolo, y ver la forma que él pueda acceder a lo mismo pero desde otro lado”.(E2)

“...si tienen que trabajar, también implica eso, tener que empezar a laburar. Por eso también armamos a la noche una secundaria nueva. Nosotros tenemos adultos” (E7)

El turno vespertino, ya sea porque la escuela contaba con él o lo crea a partir de las necesidades que se presentaron, representa un factor fundamental para la continuidad de las trayectorias en muchos casos.

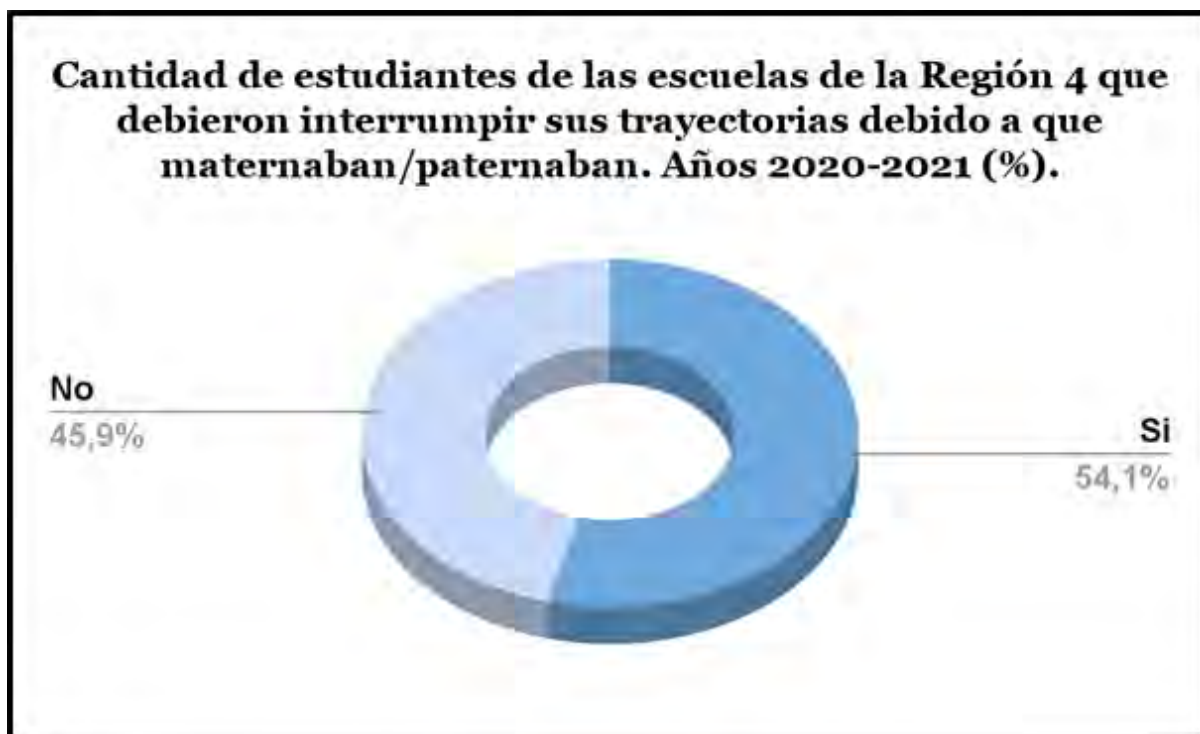
Como se expresó en apartados anteriores, el bienio analizado coincide con el aislamiento decretado a nivel mundial por la pandemia de COVID-19. Esto afectó todos los aspectos de la vida de las personas y en particular modificó todas las formas de —hacer escuela— rompiendo con aspectos claves del dispositivo escolar: el tiempo y el espacio de las prácticas escolares, la simultaneidad sistémica, el vínculo docente-estudiante entre otros, a partir de la no presencialidad. La continuidad pedagógica en ese momento estaba mediada por el acceso y la utilización de recursos tecnológicos. Ante las desigualdades en este acceso, sumado a las condiciones que se mencionaron, este período tuvo altos niveles de interrupción de trayectorias educativas.

Si nos centramos en aquellas escuelas que tienen población de estudiantes que maternan/paternan, o ambos, las trayectorias escolares se vieron afectadas en mayor medida por la pandemia, período en el que hubo además modificaciones en la normativa vigente hasta el 2020, que permitiera garantizar la continuidad de

actividades educativas.

En términos cuantitativos, esta situación se refleja en el gráfico 2

Gráfico 2



El gráfico N°2, muestra que del total de escuelas de la Región N°4 que respondieron y que tienen estudiantes que se encontraban maternando y/o paternando en el bienio 2020-2021, el 54.1% (40 instituciones) indicaron que algunas y algunos de sus estudiantes interrumpieron sus trayectorias en el marco de la pandemia. Mientras que el 45.9% (34 instituciones), ha declarado que no se vieron interrumpidas las trayectorias de la población estudiantil que maternaba y/o paternaba.

La directora de la escuela que tiene sala maternal, refiere que en la pandemia las y los estudiantes que maternan/paternan presentaron dificultades en la continuidad de sus trayectorias, ya que se encontraban en sus casas al cuidado de sus niñas y niños, motivo por el cual no podían destinar tiempo a las actividades escolares.

—Estaban desaparecidos, no teníamos continuidad pedagógica, como por ejemplo la tiene la presencialidad, eso se notóll (E1)

—...se abocaban al cuidado de sus hijas e hijos y la verdad que estar todo el tiempo en la casa no les daba la posibilidad de llevar adelante su continuidad pedagógica (E1)

Por otra parte, y paradójicamente, el período de pandemia es reconocido como hacedor de nuevas prácticas que contribuyeron a un mayor acercamiento entre estudiantes y docentes que fortalecieron la continuidad pedagógica:

—...durante lo que fue el año 2020-2021, en realidad fue bastante dificultoso, esa vinculación con los estudiantes. En principio porque fue dificultoso con todos los estudiantes, en específico con ellos por esta situación. Las niñas, en este caso las estudiantes, cursaban embarazos y era muy dificultoso por ahí ese vínculo para poder hacerlo de manera virtual, y lo que nos pasó con los varones, en este caso los dos que son papás, también tenían una situación de que tenían que solventar determinada situación económica en su familia y también fue. Así y todo, se logró esa pequeña vinculación en primera instancia en 2020 con dispositivos sobre todo virtuales, en eso de la virtualidad esta comunicación que se hizo masiva que fue lo del WhatsApp por ejemplo (E5)

—...si hay algo bueno que dejó la pandemia es la posibilidad de que todos podamos, te lo digo de forma personal inclusive, el generar acceso, las nuevas tecnologías y saber usarlas, yo cuando descubrí el Classroom, y lo hablo con mis compañeros y pasó lo mismo, es maravilloso, abris el cuadernito y tenés quienes te entregaron, quienes no, el porcentaje de entrega, tenés un ida y vuelta con los pibes. Yo lo había usado en dos oportunidades en la otra escuela con chicos con problemas de salud, pero después eso se hace ameno para los profesores. En qué son reacios algunos docentes, por ahí los que somos más grandes, porque justamente nos cuesta un poco más la tecnología, (E4)

En otra institución, que no tiene sala maternal, señalan que al igual que el resto de la matrícula, las y los estudiantes que maternan/paternan lograron mantener la continuidad en tiempos de pandemia, a diferencia de lo ocurrido con el regreso a la presencialidad plena, destacando esto como una particularidad de la población, ya que tienen estudiantes con sobreedad. y las herramientas que se pusieron en

funcionamiento en el período.

—Durante el 2020/2021 los chicos estaban estables, porque teníamos grupos de WhatsApp, teníamos fecha de entrega de mercaderías y entonces venían por formato papel, se hacían encuentros por Zoom, entonces no se desvinculaban completamente. El problema fue cuando empezamos con la presencialidad [...] la mayoría de los estudiantes son mayores de 17ll (E2)

“...tenemos chicos de 17 que están en primero, tenemos chicos de 18 que están en segundo y tercero y luego tenemos hasta 25 años en sexto” (E2)”

En el gráfico N°3, puede observarse cómo ha sido el desarrollo de esas trayectorias, considerando que la forma de evaluación para el nivel secundario fue modificada, por resolución 368/20 del CFE, pasando de una escala numérica a una escala con tres categorías, las cuales permitían a cada docente evaluar el aprendizaje de los contenidos brindados; esta escala se compuso de las categorías: —avanzada, —discontinua y —en proceso. En relación a estas categorías evaluativas, podemos decir que, en su mayoría (60%), la población estudiantil estudiada ha alcanzado trayectorias avanzadas, un 21.3% ha tenido trayectorias discontinuas y por último el 18.7% tuvo trayectorias en proceso.

Gráfico 3



Por último, nos interesa destacar que otra característica en las trayectorias de estudiantes del nivel secundario que maternan y paternan que ya fue identificada por los documentos de los programas nacionales ESI y ENIA se vincula con quiebre en las trayectorias discontinuas de estudiantes al momento de convertirse en madres/padres: *“Algunas de ellas transitan estas experiencias construyendo nuevos sentidos en relación con los estudios y se reposicionan y les va mejor en la escuela (...) Los modos que adquiere el vínculo entre los embarazos en niñas y adolescentes con la escolarización son variados y plurales”* (Documento de Trabajo N°8. Programa Nacional de ESI, 2021). De esta manera fue expresado por directivos entrevistados que participaron de las entrevistas:

“Tenés, al que era terrible o la que era terrible, encontró la maternidad o la paternidad y resulta que hizo click, y entonces toma consciencia que ahora hay alguien que depende de él o ella y empieza a estudiar, increíblemente con más carga de trabajo, pero empieza a estudiar” (E2)

“Les hace más difícil pero no quieren abandonar porque tienen un nene, al contrario, dicen no, es la única manera, que lo tengo que mantener, tengo que sostenerlo. No es que usan como excusa, vienen, se acercan y dicen, 'no puedo venir porque tengo esta situación, puedo entregar un trabajo, qué puedo hacer'” (E4)

Otro dato insoslayable que mencionamos, pero nos interesa resaltar es que en las tareas del cuidado que afectan la continuidad de las trayectorias no solo ocurren en estudiantes que maternan/paternan, sino también hermanas (en menos casos también hermanos) que cumplen ese rol con sus hermanas y hermanos menores que quedan a su cuidado. Una de las directoras lo manifestó de esta manera:

“El chico que es hermano mayor, te digo el caso más común que hay en las escuelas públicas, el que se hace cargo de los hermanitos, que cocina, se transforma en papá y mamá, valora mucho que uno le acerque una forma más accesible para que pueda aprender, no es que se le hace más fácil, sino que él con esa situación, tiene las mismas dificultades que el otro que por ahí viene a estudiar solamente. Tratamos de equilibrar el derecho de todos.” (E2)

“De hecho hasta en Educación Física, nos pasa, vienen a clases a la mañana y a la tarde los padres trabajan y tiene que tener cuidado de alguno de los hermanitos, que por ahí no pueden venir a Educación Física...” (E3)

“...las chicas que por ejemplo son madres, o que tiene que cuidar hermanos, o que trabajan, no tienen la continuidad...” (E4)

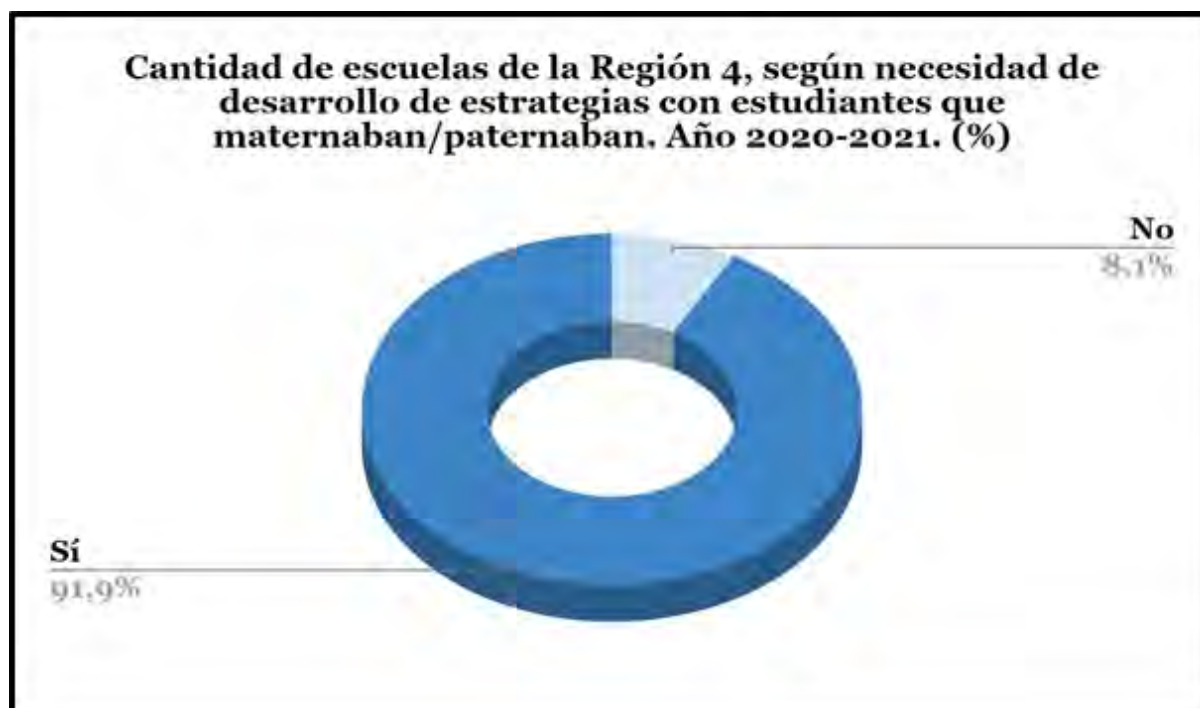
En estos casos, las escuelas que cuentan con Salas de primera infancia, alojan hermanitas y hermanitos de estudiantes al igual que hijas e hijos.

5.3.b Dispositivos escolares y estrategias desarrolladas para el acompañamiento de las trayectorias educativas de estudiantes que maternan y paternan

Como venimos afirmando, las transformaciones ocurridas en las instituciones educativas del nivel, dan cuenta de un proceso de elaboración y puesta en práctica de una serie de estrategias institucionales para el acompañamiento que se alejan de la concepción estigmatizante hacia estas y estos estudiantes que en la escuela tradicional no tenían un lugar. En este periodo las y los docentes utilizan toda la batería de recursos disponibles, generando dispositivos tanto estructurales como compensatorios a través de normativas, programas y estrategias institucionales.

En relación a la implementación de estas estrategias, el gráfico 4 nos brinda datos:

Gráfico 4



De las escuelas que tenían estudiantes que se encontraban maternando y/o paternando en los años 2020/2021, el 91.9% declaró que tuvieron la necesidad de desarrollar estrategias para este grupo de estudiantes, mientras que el 8.1% señala que no llevaron adelante estrategias.

Entre los distintos dispositivos que las escuelas pusieron en marcha se encuentran el acompañamiento a partir del programa ATR/ FORTE, trabajos integradores, comunicación virtual, horarios flexibles, confección de cuadernillos, tutorías, trabajos prácticos domiciliarios y permiso de asistencia a la escuela con sus hijos (en 2021 con el régimen de semipresencialidad)

El Programa más destacado por los equipos directivos de todas las escuelas es el Programa ATR (Acompañante de Trayectoria y Revinculación).

Las y los acompañantes de trayectorias educativas asistieron, bajo la orientación y supervisión de un o una docente del Instituto de Formación Docente, a grupos reducidos de estudiantes (seis estudiantes) que se habían desvinculado de la escuela o presentaban dificultad en la Continuidad Pedagógica.

Quienes acompañaron las trayectorias educativas desarrollaron sus tareas en estrecha correlación con la propuesta de enseñanza de cada docente responsable de curso y en el marco de la planificación de la continuidad pedagógica llevada adelante. En el contexto de las acciones de contacto con las y los estudiantes y sus familias, incluían diversas estrategias según la situación específica, desde visitas presenciales hasta entregas de trabajo y realización de actividades, entrega de cuadernillos, etc. El Programa FORTE (Programa Especial para el Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas de las y los estudiantes bonaerenses) trabajó como un espacio de actividad tendiente a la intensificación presencial de la enseñanza para los/as estudiantes con valoración pedagógica —en proceso o —discontinua en las áreas establecidas del currículum prioritario, según el Registro de Trayectorias Educativas, coordinando para ello las acciones con el Programa Nacional ACOMPAÑAR - Puentes de Igualdad.

“...en nuestra institución, la figura del FORTE [...]nos permiten a nosotros sentar a los estudiantes en otros horarios para que puedan hacer la recuperación de contenidos” (E2) “Cuando tuvieron los ATR para nosotros fue fundamental en la escuela, ahí, ese plan” (E1) “... volvieron, hacían ATR, hacían módulos FORTE, hacían cursada, o sea, tenían todas las herramientas y muy pocos quedaron en el camino, no quedaron estudiantes en el camino” (E1)

“...teníamos el programa ATR de la Provincia de Buenos Aires que fue fabuloso, porque a través de ello logramos además de esa virtualidad llegar con la propuesta pedagógica hasta el domicilio. Los docentes iban al domicilio de estas estudiantes y estos estudiantes, en el horario además que ellos podían porque estos varones por ejemplo estaban trabajando, entonces ahí logramos nuevamente esa situación de vinculación” (E5)

“...este año, por ejemplo, se está haciendo mucho hincapié en los ATR, el tema de los FORTE, el tema de esos acompañamientos, y ahí eso es una herramienta importantísima, porque, por ejemplo, estas alumnas o alumnos que no podían venir a la escuela o que se reincorporan, y si no hay quién los apoye, y quién los ayude, y quién les esté encima, van a abandonar [...] se termina aburriendo, se termina frustrando y termina dejando. Estos recursos nuevos nos ayudan mucho a eso, a trabajar más. Nosotros por ejemplo ahora tenemos nueve CITE que son los ex ATR, y FORTE que son los de fortalecimiento [...] tenemos muchos recursos para hacer un

trabajo casi personalizado” (E7)

“...tenemos los FORTE también, viste que nosotros específicamente trabajamos con los chicos que quedaron con materias pendientes, eso no implica que, si hay un chico que tiene que dar equivalencias, o tiene un proceso de vulnerabilidad personal, que no puede venir a la escuela, accede a estos profesores y le explican, ese es otro recurso valiosísimo te digo, ojalá que venga para quedarse, de tener profesores de apoyo en la escuela” (4)

En el ámbito institucional para que las y los estudiantes en general, y quienes maternan/paternan en particular pudiesen acreditar los contenidos de las materias se manejaron con trabajos integradores, trabajos prácticos domiciliarios y la confección de cuadernillos, que se repartían de acuerdo a la posibilidad de cada estudiante, particularmente en relación con el acceso a la conectividad: si contaba con conexión a Internet y en la escuela se manejaban con el classroom, hacían uso de la virtualidad, de no ser posible había opciones en formato papel. Esto ya fue enfatizado en apartados anteriores.

“trabajamos con las mamás en los domicilios, o sea, siguen con la continuidad pedagógica [...] en virtual, o si no está la posibilidad, les preparamos los viernes trabajos prácticos donde los retiran y nos vuelven” (E1)

“...todas las materias trabajan juntas en proyectos compartidos, cruzados, interdisciplinarios, entonces teníamos el proyecto de comienzo de año, es 'Me interesa lo que te interesa', este año, y ahora estamos viendo 'Profesiones y oficios'. Todas las materias tienen que trabajar lo mismo, por lo tanto, si la chica está embarazada tendrá un trabajo acorde a lo que los compañeros van haciendo, incluyendo si la chica tiene trastorno de embarazo y le traen los trabajos, o se llevan los trabajos la familia...” (E2)

En el período alcanzado por la pandemia, la comunicación virtual fue un desafío para las instituciones, quienes participaron en las entrevistas, tal como se pudo leer en algunas citas textuales de apartados anteriores, han ponderado positivamente la plataforma Classroom. Quiénes lo han utilizado lo destacan como una excelente herramienta, no sólo para el trabajo con estudiantes sino como modo de organización para el docente. En esos casos la mantienen aún al momento de la entrevista, señalando que continúa siendo una herramienta que les permite el trabajo con todo el estudiantado, pero particularmente con quienes asisten en el turno vespertino.

“...si hay algo bueno que dejó la pandemia es la posibilidad de que todos podamos, te lo digo de forma personal inclusive, el generar acceso, las nuevas tecnologías y saber usarlas, yo cuando descubrí el Classroom, y lo hablo con mis compañeros y pasó lo mismo, es maravilloso, abrí el cuadernito y tenés quienes te entregaron, quienes no, el porcentaje de entrega, tenés un ida y vuelta con los pibes” (E4)

Otra estrategia utilizada por docentes es el armado de grupos de WhatsApp y video llamadas: *“Durante el 2020, 2021, los chicos estaban estables, porque teníamos grupos de WhatsApp...” (E2)*

“...por el tema del WhatsApp, los grupos que se armaron, el equipo de orientación también, y como dice la Vicedirectora, si bien estábamos en esa situación, atravesando esa situación, el equipo de orientación también se siguió acercando y vinculando con nuestros estudiantes” (E3)

“se logró esa pequeña vinculación en primera instancia en 2020 con dispositivos sobre todo virtuales, en eso de la virtualidad esta comunicación que se hizo masiva que fue lo del WhatsApp por ejemplo...” (E5)

“con algunos profesores tener la posibilidad de trabajar a distancia o de forma remota [...] a través de WhatsApp o video llamada [...] los profes nunca tuvieron inconveniente con prestar su número privado” (E6)

Por último, en cuanto al tema de la flexibilización en los horarios, en las entrevistas también se hace referencia a la reducción horaria para las mamás, para que puedan alimentar a sus hijas y/o hijos

“En el caso de estas alumnas que son mayores de edad, la posibilidad de una jornada reducida, adaptada en conocimiento de las familias y de los profesores, porque las dos estudiantes de sexto año son mayores” (E6)

También se menciona el régimen de asistencia, en general y en particular en el turno vespertino, en el sentido que muchas veces son estudiantes que trabajan, en ese horario no tienen posibilidad de dejar a sus hijos en el jardín y no cuentan con la ayuda de familiares, o sea que las tareas de cuidado recaen exclusivamente en ellas y ellos. Es una excepción a lo expresado la escuela que cuenta con la sala maternal, ya que funciona en todos los turnos, suscitándose aquí el inconveniente con las y los niñas y niños mayores de 3 años que ya deben ingresar al nivel inicial.

“...tengo niñas de la ribera quilmeña que ya son mamá por segunda vez, muy jóvenes con 16 años, en turno vespertino, y hacen lo imposible, (a una) por ahí la

acompañamos un poquito más, porque es una niña bastante sola, esa es una niña que tiene sus particularidades, ella tiene dos y uno ya no lo puede traer a la salita a la noche, entonces ahí es donde se nos generan esas situaciones no, o sea, mientras están sus niños [...] en la sala maternal, van, pero por ejemplo a la noche, dónde conseguimos un jardín? Entonces yo le cambio de turno, hay otras herramientas, pero para ella también el turno tarde es complejo porque tiene trabajo, hay un montón de situaciones...” (E1).

“las chicas tienen un horario determinado que cumplen la carga completa, pueden tener todas las materias, pero tienen la flexibilidad del horario de ingreso, cumplen con todo, todas las materias, pero por ahí con una menor carga, en el sentido para que puedan asistir en este caso a su hijo o hija.” (E5)

También nos interesó conocer acerca de las y los actoras y actores institucionales que participaron en las acciones para la implementación de estrategias con estudiantes que maternan y/o paternan; y es a partir del gráfico N°5 que podemos dar cuenta que la mayoría de las escuelas han expresado que el área institucional que participó mayoritariamente de la implementación de estrategias para la población estudiantil de nuestro interés ha sido el equipo de orientación escolar (42.6%), en segundo lugar, los equipos docentes (12.1%), en tercer lugar el equipo directivo (11.2%), en cuarto preceptoras y preceptores (6.5%) y otros actores institucionales (6.5%)

Gráfico 5



En las voces de las y los directivos:

“los preceptores trabajan muy bien y hacen una suerte de valoración colegial, se ponen en contacto, 'mirá, este chico tiene este problema' trabajan tanto o más que la gente del equipo de orientación” (E4)

“el equipo de orientación escolar que tiene un dispositivo armado desde la Secretaría que también trabaja en equipo conmigo, desde todos los docentes de todos los cursos que trabajan y arman los trabajos integradores y todos los dispositivos, hasta la Auxiliar, el Auxiliar que abre la puerta y que recibe a cada uno de ellos sabiendo que los estamos esperando, por eso es todo un trabajo en conjunto con ellos, [...] hasta la bibliotecaria” (E5) “...entonces interviene la profe, la prece, el ayudante de laboratorio, y bueno ahora todos los ATR y los FORTE” (E2)

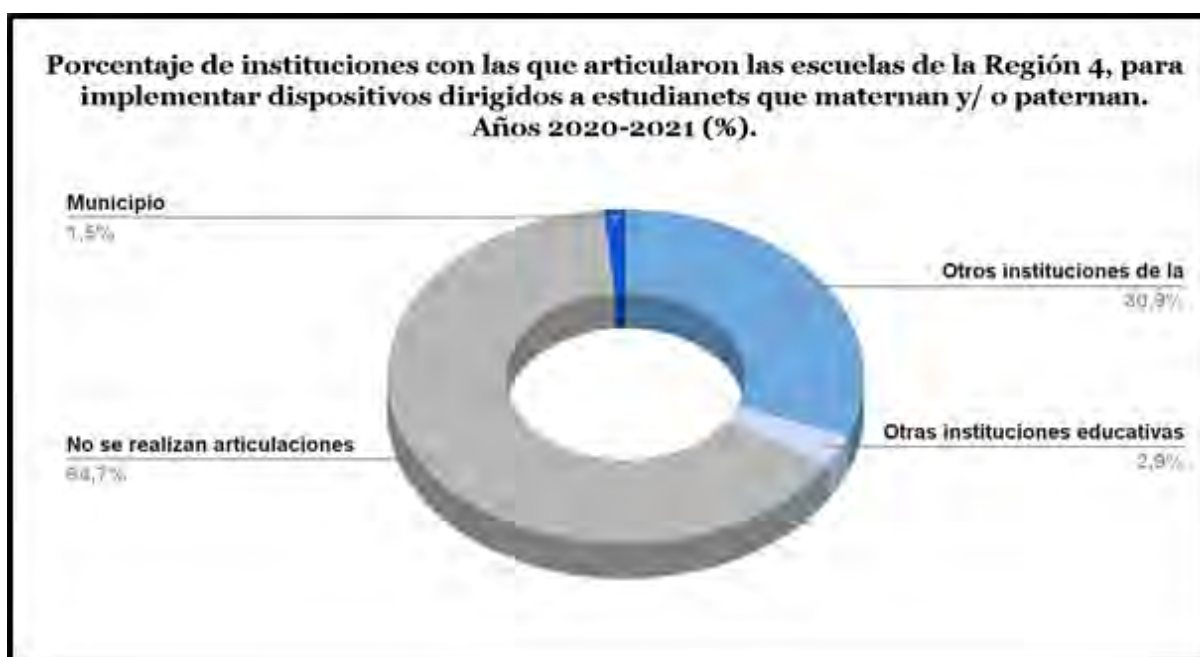
En relación a las y los actoras y actores institucionales, también se señaló en varias oportunidades las resistencias de algunas y algunos docentes de modificar sus estrategias didácticas hacia el trabajo interdisciplinar por proyectos. También en todos esos casos, se señaló que esas dificultades fueron superadas.

Este señalamiento es importante porque gran parte de los dispositivos implementados tienen que ir acompañados por cambios en los recursos pedagógico- didácticos que revelan la necesidad de realizar cambios estructurales en el nivel que

disciplinariamente es altamente fragmentado para avanzar en un abordaje interdisciplinar. Esto se vincula estrechamente con las estrategias implementadas para la continuidad pedagógica de las trayectorias educativas en general y en particular del grupo analizado.

“costó muchísimo, porque a ver, el profesor de escuela secundaria es como que, estaba como muy estructurado con su materia, entrar a la clase. Hoy te podemos decir que trabajan bárbaro, pero al principio costó” (E3)

Gráfico 6



Por otro lado, las escuelas de la región 4, en muchos de los casos, han articulado con otras instituciones para implementar los dispositivos que estaban dirigidos a las y los estudiantes madres/padres. Si bien la gran mayoría de las escuelas encuestadas ha declarado (64.7%) que no realizaron articulaciones, otro porcentaje, aunque menor ha declarado haber establecido vinculaciones con otras instituciones de la comunidad (30.9%), otras instituciones educativas (2.9%) o con el municipio (1.5%).

En relación a la flexibilidad de la asistencia, algunas personas entrevistadas expresaron la necesidad de modificación del régimen académico vigente en los años abordados en este estudio. Este régimen sostiene el elemento constitutivo del sistema escolar que es la

gradualidad, con la cronología rigurosa que determina las trayectorias educativas que describe Terigi (2008) al momento de definir las.

“si vos cumplís a rajatabla a partir de la asistencia los chicos quedan afuera. Eso es lo que se habló, que yo creo que se blanqueó un poco en los conversatorios pedagógicos que tuvimos (...) se habló que hay que generar, un nuevo régimen académico para poder contener a esos pibes, y de hecho en la práctica hace muchísimo que lo estamos haciendo” (E4)

“hoy está en tensión el régimen académico precisamente por eso no, porque en algunos casos es como que nos quedamos cortos, pero siempre decimos, nos agarramos del anexo 6” (E3)

En este sentido, algunos de los discursos de quienes participan de las entrevistas hacen referencia a la resolución 587/11 que legisla un cambio en el Régimen académico, que en su Anexo 6 que encuadra las propuestas diseñadas para el acompañamiento de trayectorias educativas que permiten el acceso, permanencia y egreso, que garanticen el aprendizaje considerando que cada estudiante puede realizar distintos recorridos. Los proyectos son diseñados en las instituciones educativas y presentados ante la DGCyE para la aprobación.

Esta normativa, por considerarse fundamental en el diseño de estrategias institucionales fue consultada de manera específica tanto en las encuestas como en las entrevistas. El Gráfico N°7 muestra la sistematización de la consulta acerca de la utilización del marco que provee el Anexo 6 para la puesta en práctica de las estrategias institucionales diseñadas y los resultados arrojan que el 66.2% que no estaban considerando y el 33.8% de la muestra respondió afirmativamente.

Gráfico 7



Se puede inferir que gran parte de la normativa aprobada durante el período de pandemia, así como los programas creados para el acompañamiento de las trayectorias educativas han brindado también ciertos marcos que permitieron abordajes institucionales necesarios para los casos de riesgo pedagógico, así lo destacan en algunas de las entrevistas

“Sí, nosotros trabajamos con anexo 6, pudimos lograr hacer peinado de materias con ese anexo 6, y además con ese anexo 6 junto con la comunicación conjunta 1 22 de este año, sí, la dirección provincial de secundaria, también establecimos estos nuevos formatos, para esos nuevos escenarios escolares. Para nosotros esa parte del anexo 6 fue fundamental, en cuanto a esa situación, para obviamente no truncar aquellas trayectorias que ya venían bastante desvinculadas, así que lo hemos utilizado” (E5)

“...por ejemplo, una de las cuestiones que tuvimos con uno de los estudiantes fue lo que llaman el peinado de materias, este estudiante por ejemplo venía recusando [...] ya venía con años de permanencia, entonces al mirar esos tres años de permanencia, logramos ver que determinada materia ya la tenía aprobada y obviamente con anexo 6, pudo volver a cursar el año siguiente, y la verdad que fue muy bueno para el

estudiante [...otro ejemplo, estudiantes con] trayectoria discontinua, y en ese sentido el anexo 6 ha sido fundamental (E5)

En relación a las trayectorias discontinuas en adolescentes que maternan y paternan, uno de los directivos consultados señala

“Sí, en todos los casos, que de hecho en el marco del anexo 6 que nosotros tenemos en régimen académico, lo que se fue haciendo fueron propuestas específicas para cada uno de ellos, reconociendo materias que habían aprobado porque son alumnos repitentes, entonces se trabajó de esa manera. Insisto, con estos chicos como con otros” (E3)

5.3.c Implementación del Programa de Educación Sexual Integral

En relación a la implementación del Programa de Educación Sexual Integral como una de las estrategias desarrolladas para el acompañamiento de las trayectorias educativas de estudiantes son objeto de estudio en este informe, en el gráfico N° 8 se observa que del total de establecimientos que participaron de la encuesta, el 98.5% ha respondido que la ESI forma parte del proyecto institucional y sólo el 1.5% de las escuelas no trabajan con el programa.

Gráfico 8



En relación a las escuelas que participaron de las entrevistas, en todas han señalado que trabajan la ESI en alguna medida, señalando que aún se encuentran resistencias en algunas y algunos docentes

“hay muchos profesores, los más viejos ven la materia como, la materia es esto, a ver, yo tengo que dar integrales, derivadas, me entendés lo que te digo, y no salen de ahí, hasta se sienten molestos de tener que hablar del tema” (E2)

En relación a la transversalización de la ESI, también se encuentran diversos posicionamientos, a veces dentro de una misma escuela se reconoce que hay docentes que transversalizan los contenidos de la ESI en sus materias y otros que no. *“Eso de que hay temas que atraviesan todas las materias, en la práctica no sé si se da, o no se da directamente” (E4)*

En otras instituciones hacen mención al trabajo en forma de proyectos, donde la ESI se trabaja desde las distintas disciplinas

“...les pedimos a los profes que trabajen interdisciplinariamente la ESI, como eje transversal, y la verdad trabajamos un montón [...] trabajamos mucho lo que tiene que ver con lo vincular” (E1)

“Tenemos períodos de tiempo donde si trabajamos la ESI, y muchos de los trabajos integrados se hicieron con los lineamientos de la ESI” (E2)

En otros casos señalan que la ESI forma parte del proyecto institucional, que es transversal, pero en la práctica se trabaja a modo de efemérides

“Proyecto puntual específico no (tenemos). Pero bueno, de acuerdo al calendario, trabajamos siempre la ESI...” (E6)

“...nosotros, durante la semana de la ESI [...] que en nuestro caso dura 15 días [...] porque así tienen más tiempo para hacer cosas y es obligatorio de la institución, que donde uno salga, donde uno ingrese, se esté trabajando ESI, entonces son quince días que todas las materias trabajan ESI todo el tiempo” (E7)

En esta última cita se puede observar que, si bien puede considerarse un avance la implementación de la ESI de manera obligatoria en un período de tiempo en todas las asignaturas, no se implementa de manera sistemática, sino que la misma tiene lugar en la semana que desde la cartera educativa de la provincia de Buenos Aires se propone como espacio de muestra para exponer lo trabajado en el ciclo lectivo en cada asignatura en relación a la Educación Sexual Integral.

Gráfico 9



Por otro lado, a partir del gráfico N°9, podemos dar cuenta de cuál es la opinión de las instituciones de la Región 4 de la PBA relevadas en relación a si la implementación de la ESI ofrece o no recursos para el trabajo con maternidades y/o paternidades, y en qué medida. En primer lugar, el 55.2% considera que —ofrece muchos recursosll, en segundo lugar, el 32.8% expresa que —ofrece algunos recursosll; por su parte quienes consideran que solo —ofrece pocos recursosll alcanzan al 10.4% de la muestra y, por último, solo un 1.5% cree que la implementación de la ESI en las instituciones —no ofrece recursosll para trabajar las maternidades/paternidades. Justamente, este último porcentaje coincide con el de instituciones que no aplican la ESI.

En relación al primero de los grupos señalados en la encuesta, se puede decir que algunos de las personas entrevistadas coinciden en señalar la importancia de la implementación de la ESI en el trabajo con maternidades y/o paternidades

“La verdad es que, para nosotros, nuestra lectura en este momento es que nuestro porcentaje de mamás y papás adolescentes, disminuyó un montón, esa es la lectura que tenemos nosotros [...] Disminuyó, no solamente de secundaria, no, yo creo que, desde la implementación, de todas estas estrategias, de la amplia difusión, de los medios de comunicación, todos los adolescentes han cambiado su mirada hacia

esto...” (E1)

“Totalmente porque eso se trabaja, y el tema de los derechos y también del cambio de vista, el cambio de la, las diferentes formas de ver ahora lo que es ser papá, mamá, y el derecho de los pibes no, eso se trabaja. Esto de que, lo primero que hablamos cuando las nenas quedan embarazadas y nos cuentan a nosotros, [...]antes que, a las familias, tenemos que intervenir con las familias [...] Por eso mirá, este año yo tenía muchas ganas de hacer taller de ESI, pero con las familias” (E7)

Con respecto a quienes sostienen que ofrece algunos o pocos recursos, una directora dice “yo creo que no alcanza, es algo que a veces, si el estudiante lo ve sólo como materia o sólo como un trabajo práctico, no le importa” (E2)

Nos parece importante resaltar que gran parte de los obstáculos en estas trayectorias estudiantiles en particular, tal como ya hemos mencionado, parte de los sentidos otorgados por las personas y los grupos a las adolescencias, las maternidades, las paternidades, el ser estudiante y también las configuraciones familiares. Estos sentidos son los que la ESI propone trabajar en todos sus ejes. La integralidad de la sexualidad manifiesta que portan estas presencias en las aulas tiene que ver con su enfoque. En algunos casos consideramos que el trabajo en la ESI forma parte del modo en el que algunas instituciones resuelven sus prácticas sin argumentar desde la ley; en otros casos refleja un desconocimiento de las potencialidades y posibilidades que brinda esta norma para el trabajo en la escuela. En la mayoría, de todas formas, reconocen en gran medida su importancia y vínculo con su tarea pedagógica con y en los casos analizados.

6. A modo de cierre. Principales desafíos y recomendaciones.

En este estudio se han analizado datos que nos permiten realizar un diagnóstico preliminar. Contamos con una sistematización que consideramos relevante pero tal como sucede en todas las indagaciones que cuentan con un componente de carácter cualitativo, es imposible realizar un cierre a modo de conclusiones. En el trabajo de campo se utilizaron técnicas de metodología cuantitativa y cualitativa. En este apartado nos proponemos remarcar y destacar algunas de las ideas ya mencionadas en el análisis que se aproximan a dar respuesta a los interrogantes que originan este estudio.

El principal objetivo de este proyecto fue realizar un diagnóstico acerca de las trayectorias educativas de estudiantes que maternan y paternan de escuelas secundarias de la Región Educativa N° 4 de la provincia de Buenos Aires en el bienio

2020-2021. Se indagó sobre las trayectorias y las principales estrategias implementadas por los equipos docentes para garantizar la continuidad pedagógica de estas y estos estudiantes, bajo el supuesto que las condiciones en las que desarrollan su escolarización tiene desventajas al momento de hacerse responsables de sus hijas e hijos ya sea llevando adelante tareas del cuidado o asumiendo un trabajo rentado para su manutención.

La escuela secundaria en nuestro país, desde el advenimiento de la democracia en el '83, ha comenzado un proceso de transformaciones que permitieron modificar su carácter elitista. El hito fundamental es la legislación de su obligatoriedad con la nueva Ley de Educación del año 2006. Este es el marco por el que nuevas presencias, en relación al estudiantado —idealmente tradicional del nivel, han poblado las aulas las últimas décadas. Entre ellas se encuentran las y los estudiantes cuyas trayectorias son el objeto de nuestro análisis.

Resulta importante destacar algunas situaciones que representan fortalezas o debilidades: Perfiles de estudiantes que maternan/paternan y sus trayectorias educativas

- El 82.2% (74 instituciones de 90 encuestadas) contaron en su matrícula con estudiantes que maternaban y/o paternaban en el período relevado; de ese grupo el 47.7% (43 instituciones) expresaron que tenía estudiantes que maternaban y paternaban, el 31.1% (28 instituciones) tuvo estudiantes que maternaban, 3.3% (3 instituciones) tuvo estudiantes que paternaban y un 17.7% (16 instituciones) ha declarado que no tenían dentro de sus estudiantes a poblaciones con estas características
- En todos los casos se expresó que las trayectorias educativas analizadas mostraban discontinuidades principalmente por dos situaciones: la necesidad de asumir las tareas de cuidado de hijas e hijos y de trabajar para sostenerles que colisionan con la presencialidad y dedicación pautada para la escolarización. La división sexual de las tareas más tradicionales aún se sostiene, Las tareas del cuidado (del espacio privado, la maternidad tradicional) queda para las adolescentes y el trabajo en el espacio público para los varones en situación de paternar. En este aspecto es importante señalar la división por géneros: las tareas del cuidado eran para las mujeres y las del trabajo para varones; a su vez señalaron que la tendencia es que las adolescentes asuman la responsabilidad de la crianza sin el padre.
- En la mayoría de los casos se señala que las interrupciones suceden por situaciones previas a la maternidad/paternidad, asociadas con desigualdades económicas y contextos difíciles que atraviesan estas y estos estudiantes que se traducen en trayectorias discontinuas. Por otra parte, es importante destacar que las tareas del cuidado alcanzan también a adolescentes que son los hermanos mayores en la familia, y en consecuencia, son responsables del cuidado de sus hermanitas y/o hermanitos menores. Estos casos también son contemplados en el grupo de estudiantes cuyas trayectorias son objeto de este

análisis.

- En algunos casos paradójicamente la maternidad/paternidad representó un quiebre en las discontinuidades y las y los estudiantes asumieron mayores responsabilidades respecto de la escolarización.
- Se pudo visibilizar la importancia de la creación de salas de primera infancia, la diferencia es muy grande entre las dos escuelas que si la tienen y las demás. Esto resolvería los problemas relativos a cuidado de las niñas que representa uno de los factores más importantes de interrupciones de las trayectorias en particular de las niñas y las adolescentes.

Contexto de pandemia. Su incidencia en el trabajo con estudiantes que paternan/maternan

- El bienio analizado coincide con el aislamiento por la pandemia del COVID-19 que dejó a las escuelas sin presencialidad; la educación quedó mediada por la tecnología y esto visibilizó la desigualdad de acceso a internet y dispositivos adecuados para estudiar virtualmente. Muchas/estudiantes perdieron la continuidad en el nivel secundario y este grupo no fue la excepción.
- La muestra analizada arrojó los siguientes datos cuantitativos: el 54.1% (40 instituciones) indicaron que algunas/os de sus estudiantes interrumpieron sus trayectorias en el marco de la pandemia. Mientras que el 45.9% (34 instituciones), ha declarado que no.
- En relación a la pandemia se marcaron varias situaciones disímiles: en los casos de falta de recursos y conectividad, el vínculo al principio se interrumpió y luego volvió a retomar utilizando otros recursos habilitados por los ministerios y las escuelas; en otros casos se pondera como positiva la posibilidad que brindó el contexto de mantener vínculos mediados por la tecnología más estrechos que permitieron acompañar la permanencia en la escolarización (esta situación en algunos casos se complicó al momento de volver a la plena presencialidad porque no tenían a quien dejar sus hijas y/o hijos al cuidado)
- En este periodo también se dictaron normativas que modificaron en parte el régimen académico y de evaluación que contribuyó a un mejor sostén de esas trayectorias. En términos cuantitativos esto quedó expresado de la siguiente manera: en su mayoría (60%), la población estudiantil estudiada ha alcanzado trayectorias avanzadas, un 21.3% ha tenido trayectorias discontinuas y por último el 18.7% tuvo trayectorias en proceso.

Estrategias pedagógicas implementadas. El dispositivo escolar en tensión.

- En la mayoría de los casos reconocen la necesidad de implementar estrategias diferenciales para garantizar el acompañamiento. En términos cuantitativos: el 91.9% declaró que tuvieron la necesidad de desarrollar estrategias para dichas/os estudiantes, mientras que el 8.1% señala que no
- En todos los casos las estrategias abordadas a través de Programas

ministeriales o bien proyectos institucionales pusieron en tensión características propias de la institución educativa en general y del nivel secundario en particular: el régimen académico (en particular la alusión al anexo 6 que permite flexibilizar el proyecto educativo al momento de identificar factores de riesgo) y la gradualidad/cronología de los aprendizajes, en este caso la aparición de la pandemia como evento único y universal permitió elaborar diversas estrategias para la enseñanza y evaluación mucho más flexibles porque el tiempo y el espacio escolar se vieron vulnerados; la fragmentación disciplinar, aluden a la necesidad del trabajo interdisciplinario por proyectos para lograr la continuidad pedagógica de estas poblaciones.

- El programa mejor ponderado por todas las instituciones es el ATR, FORTE, COI que permitió contar con cargos para realizar una atención más personalizada de las y los estudiantes.
- Se pone en valor en todos los casos los dispositivos, aplicaciones y recursos tecnológicos utilizados en pandemia que se han instalado como parte del modelo pedagógico en especial cuando se dificulta la presencialidad.
- En relación a las articulaciones con organismos u otras instituciones, en este aspecto la mayoría de las instituciones relevadas no han realizado vínculos para el trabajo conjunto: la gran mayoría de las escuelas encuestadas ha declarado (64.7%) que no realizaron articulaciones, otro porcentaje, aunque menor ha declarado haber establecido vinculaciones con otras instituciones de la comunidad (30.9%), otras instituciones educativas (2.9%), o con el municipio (1.5%).

Implementación de la ESI.

- El 98.5% ha respondido que la ESI forma parte del proyecto institucional y sólo el 1.5% de las escuelas no trabajan con el programa.
- En general la ESI es bien ponderada y trabajada de alguna manera en las instituciones educativas, pero llama mucho la atención la desconexión entre su transversalización y los modos en los que la escuela trabaja las temáticas relativas a las maternidades y paternidades, así como el universo de la subjetividad adolescente, las configuraciones familiares, etc. De todas formas, se señala como una fortaleza la forma en la que alojan estas nuevas presencias con una impronta que contiene los principales ejes de la ESI, aunque no sean identificados explícitamente.

7. Propuestas de políticas públicas

Como principales propuestas que se desprenden del diagnóstico realizado y que consideramos relevante para fortalecer y garantizar las trayectorias educativas de la población analizada podemos mencionar:

- Creación de Salas de primera infancia: En las distintas entrevistas realizadas, principalmente en las escuelas secundarias con mucha matrícula, surge la

necesidad de contar con salas de primera infancia en el edificio escolar. Esta línea de acción es la se considera como una de las medidas que permitiría garantizar el derecho a la educación de las y los estudiantes que deben asumir la responsabilidad de ser madres o padres. En el caso de escuelas más pequeñas se podría considerar la posibilidad de abrir salas estatales por región y/o zonas acompañadas de la conformación de una red distrital constituida por diferentes actoras/es (Educación, Municipio y organizaciones sociales y barriales entre otros) que permita definir estrategias para dar respuesta a las necesidades que se presenten en las escuelas.

- Fortalecimiento y creación de redes sociocomunitarias y mesas distritales: Consideramos la necesidad de propiciar desde el Estado la creación de redes socio comunitarias a través de mesas de trabajo en conjunto entre diversos actores territoriales, del municipio y organizaciones sociales (educación, salud, desarrollo social, organizaciones sociales y barriales) y que tengan como fin crear estrategias de intervención para dar respuestas de manera integral a las necesidades de aquellas y aquellos estudiantes que transiten trayectorias educativas interrumpidas o tengan una vínculo de baja intensidad con la escuelas por diversos factores (maternar, paternar, trabajo, etc.). Es importante destacar que en el caso de estudiantes que maternan y o paternan no solo hay que considerar acompañar y fortalecer sus trayectorias educativas, sino que se deben considerar la atención médica periódica, garantizar el acceso a las políticas públicas (AUH, Progresar, etc.).
- Modificación del Régimen académico para la escuela secundaria: Para garantizar la permanencia y egreso de estudiantes en situaciones de maternar y paternar, resulta necesario una adecuación de la normativa en relación a algunos aspectos:
 - Régimen de asistencia/justificaciones de inasistencias por paternidad: Es necesario establecer un criterio que sea más cercano a las justificaciones por maternidad. El actual régimen académico en su anexo 3 establece una justificación por maternidad de 30 días y por paternidad de 3 días. Creemos que el marco normativo debe acompañar las redefiniciones en el trabajo de la Educación sexual integral que se realiza en las escuelas, surge el interrogante: ¿de quién es la responsabilidad del cuidado de las y los hijos? En este sentido, los debates que se promueven van en dirección de pensar una maternidad y paternidad compartida, asumiendo que el cuidado de las y los hijos no solo es responsabilidad de la mujer. Si se busca concientizar en el espacio escolar a partir de la discusión del sentido tradicional sobre los roles de la maternidad y paternidad, el marco normativo debe regular en este sentido con la intención de propiciar una definición social igualitaria y justa. El régimen académico debería permitir al estudiante que paterna justificar sus inasistencias una vez que la madre de su hija o hijo deba reincorporarse a las actividades habituales de estudios o trabajo.
 - Consideración de establecer como justificativo de inasistencias el cuidado de

hermanas y hermanos menores, y establecer acciones y actoras/es institucionales que intervengan en la elaboración de dispositivos pedagógicos para garantizar el acompañamiento de las trayectorias educativas de las y los estudiantes.

- En relación al Anexo 6 del Régimen Académico (resol. 587/11), que establece la posibilidad de presentar propuestas de acompañamientos pedagógicos específicos para garantizar la continuidad y sostenimiento de trayectorias estudiantiles, específicamente en condiciones de vulnerabilidad educativa, resulta necesario que se flexibilicen los tiempos de presentación por parte de las instituciones educativas de diferentes propuestas pedagógicas específicas para el acompañamiento de las trayectorias educativas de las y los estudiantes.

Algo que surgió en todas las entrevistas realizadas es que durante el bienio 2020-2021, las escuelas llevaron adelante propuestas institucionales que garantizaron la continuidad pedagógica, se flexibilizaron espacios y tiempos, se desarrollaron proyectos de trabajo real, se propusieron otros formatos curriculares y pedagógicos y otras formas de evaluar. Estas experiencias impactaron en la gramática escolar, instalaron otras formas de —hacer escuela— y sostenemos que es necesario retomarlas y profundizarlas. La situación trágica de la pandemia visibilizó problemáticas subyacentes: en este caso los elementos del dispositivo escolar que resultan arcaicos y que pertenecen a otra escuela. La escuela es el espacio público que recibe a adolescentes y jóvenes y tiene la oportunidad de resignificar las experiencias sociales que traen construyendo condiciones de igualdad y justicia para todas/os. Como garantes del derecho a la educación es fundamental pensar acciones tendientes a acompañar los recorridos escolares, y sostener la escolarización de las y los estudiantes con estrategias diversas. Estrategias que posibiliten la inclusión, la permanencia con aprendizajes y el egreso de aquellas/os estudiantes que han tenido discontinuidades, interrupciones, y que las/os estudiantes habiten las aulas y lo hagan aprendiendo. La discontinuidad de una trayectoria educativa no es una opción posible en la escuela secundaria obligatoria.

Aparece relevada la escasa interacción de las escuelas con otros organismos, por lo que se proponen las siguientes políticas:

- La promoción desde las áreas de desarrollo social en cada distrito a través de la creación de áreas que trabajen de manera integral con un equipo interdisciplinario para el acompañamiento a las y los estudiantes en situación

de maternar y paternar, junto a sus familias. La idea es que puedan abordar la contención socio afectiva y viabilicen las estrategias que permita acceder a beneficios económicos para dar respuesta a las necesidades de las y los estudiantes.

- Realización, en cada distrito, de un relevamiento sobre estudiantes que maternan y paternan de actualización periódica para poder definir estrategias de intervención por parte de las autoridades educativas para acompañar las trayectorias educativas y trabajar con sus familias en la comprensión y necesidad del acompañamiento que deben darles a sus hijos. Es necesario ir al encuentro de las y los estudiantes y así conocer las singularidades que atraviesan en su tránsito por la escuela, sus situaciones cotidianas, las dificultades que se les presentan y cuáles son las condiciones que impiden el desarrollo de su escolarización. Este relevamiento permitiría agilizar las propuestas de acompañamiento pedagógico en cada institución en particular. La idea de seguimiento y elaboración de un registro de estudiantes en situaciones de maternar y paternar permitiría que se puedan establecer un conjunto de estrategias y dispositivos que pueden robustecer y/o complementar propuestas construidas institucionalmente, debidamente fundadas, y siempre en el marco de los lineamientos vigentes.

Cada una de las propuestas pedagógicas debe considerar los acuerdos institucionales, pedagógicos y curriculares, como así también los instrumentos, criterios de evaluación la viabilidad de su implementación teniendo en cuenta actoras/es que intervienen. Es importante tener en cuenta que los formatos y propuestas que se presentan son de necesaria implementación temprana en el marco del ciclo lectivo. Algunas propuestas deben ser implementadas en los meses de marzo, abril y mayo, para que no impliquen una dificultad importante tanto para las y los estudiantes, como para las y los docentes y las familias. Estos proyectos deben considerarse como una nueva oportunidad de aprender y constituyen la posibilidad de enseñar de otro modo, de ensayar alternativas y propuestas innovadoras.

Además, consideramos que, de ser posible, se debe incluir a las familias de las y los estudiantes que maternan y/o paternan, para hacer un trabajo integral y dar un sostén afectivo, producir intervenciones para que la o el estudiante que

tenga que maternar y /o paternar no se encuentre sola, solo o alejado de sus afectos. Muchas veces transitar el momento de la comunicación a sus familiares, es un momento de mucha tensión, miedo y angustia que encuentra en las escuelas un lugar propicio y seguro para tramitarlo con sus familias. Sería importante poder contar con un equipo interdisciplinario para poder abordar junto a las escuelas este momento donde se establezcan los dispositivos de acompañamientos y fortalecimientos de las trayectorias educativas, y con las políticas públicas necesarias para garantizar sus derechos.

- Fortalecimiento de la formación de equipos directivos y docentes en dos temáticas:
 - La utilización de recursos tecnológicos en tiempos de presencialidad. El propósito sería aprovechar el camino recorrido en la pandemia, incorporando la tecnología como recurso pedagógico para la enseñanza y la comunicación con estudiantes como —aula extendida—. Resulta una herramienta clave además para estudiantes que no pueden tener presencialidad continua.
 - Estrategias didácticas generalistas que permitan modificar la fragmentación disciplinar y trabajar interdisciplinariamente bajo otro marco pedagógico: trabajo

por proyectos, modelo cooperativo y colaborativo, entre otros. Estos modos de enseñanza favorecen el aprendizaje en general y permite otras formas de trabajo para estudiantes que no tienen presencialidad plena.

- Articulación con la Dirección de ESI de la Dirección General de Escuelas para fortalecer el cumplimiento pleno de las normas. En la temática que refiere este estudio la ESI como propuesta pedagógica es el insumo clave para trabajar en el fortalecimiento de las trayectorias de estos estudiantes, así como prevenir los embarazos no deseados.

8. Bibliografía

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020) El sentido de la escuela secundaria. Nuevas prácticas, nuevos caminos. Buenos Aires: Paidós.
- Briscioli, B. (coord.)(2020) Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. Políticas educativas implementadas en la Argentina. Secretaría de Información y Evaluación educativa. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ceresani V. (coord.) (2020) Evaluación diagnóstica de ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INCLUIDOS EN ESCUELAS DE NIVEL PRIMARIO en contexto de continuidad pedagógica a distancia y reapertura de las actividades educativas presenciales 2020-2021. SIEMPRO, Consejo Nacional de Políticas Sociales, Presidencia de la Nación
- Fainsod, P. (2021) Embarazos no intencionales en niñas y adolescentes en las escuelas: propuestas para sus abordajes desde la ESI. - (Documentos técnicos del Plan ENIA 8) Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Salud de la Nación. Dirección Nacional de Salud Sexual y Reproductiva
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Propuesta Educativa (29), 63-71.
- Leyes y otras normativas nacionales y provinciales.

ANEXO . Guía de pautas

Guía de pautas para entrevistas

Guía para entrevista con Directoras y Directores de la región 4

Entrevistada a:

PRESENTACIÓN

A- Agradecer nuevamente la posibilidad de concretar la entrevista, solicitar permiso para grabar

B- Proyecto en el que se enmarca este encuentro: Informe técnico Maternidades/Paternidades y educación secundaria de Escuelas Región 4 – que dirige Viviana Ceresani y está radicado en UNAJ.

C- Este proyecto tiene como objetivo general, la elaboración de estudio diagnóstico que nos permita conocer qué proporción de estudiantes de las escuelas de la Región 4 se encuentra en situación de maternar/paternar.

Al mismo tiempo, indagaremos las principales fortalezas y dificultades de las estrategias pedagógicas desarrolladas por los equipos docentes para dicho grupo de estudiantes, durante el período 2019-2021.

LLEGADA A LA ESCUELA

Apertura focalizando en la entrevistada: reponer cuándo/cómo llega a la escuela [por qué decide incorporarse/qué lo motiva/ qué cree que puede aportar en función de su trayectoria profesional y personal].

¿Cómo definiría el trabajo en la Dirección de la escuela? ¿Cuáles son los problemas que más habitualmente se les presentan? ¿Cómo hacen para resolverlos? ¿con qué organizaciones suelen articular?

Sala Primera infancia (en caso que cuenten con ella)

¿cómo se hizo el proyecto de la sala para la primera infancia? ¿es un recurso que ha favorecido la trayectoria educativa de estudiantes que maternan o paternan? ¿hay estudiantes que maternan/paternan que hayan solicitado la inscripción de su hijo o hija? ¿la articulación con el nivel inicial es fluida? (en términos de facilitar las inscripciones que la escuela solicita y/o necesita)

- Dispositivos escolares desarrollados para les estudiantes que maternan y paternan.

Encuadre en el régimen académico -anexo 6-.

¿En los años 2020-2021, su escuela ha tenido estudiantes que maternan o paternan?
¿qué cantidad aproximada?

¿Alguna o alguno de estas o estos estudiantes debieron interrumpir sus trayectorias escolares debido a que maternaban/paternaban? ¿cómo eran las trayectorias educativas de estas y estos estudiantes antes de maternar o paternar? ¿alguna o alguno ya había tenido que transitar por una situación similar en años anteriores?

Estrategias institucionales

¿Qué estrategias implementaron? ¿Son estrategias institucionales? ¿Qué actores la desarrollaron? ¿Qué relación establece entre el tipo de organización de las propuestas de trabajo adoptado para acompañar a las y los estudiantes que tienen que maternar y/o paternar y formas organizativas más tradicionales del régimen académico? ¿Cómo fue el proceso de definición de las estrategias de acompañamiento de las trayectorias y el aspecto formativa/académica en la institución? ¿Utilizaron el anexo 6 del régimen académico?

¿cuáles y cómo son las vinculaciones y/o articulaciones entre los preceptores, EOE, las y los profesores de las diferentes materias? ¿cuáles y cómo son las vinculaciones y/o articulaciones que se realizan con las familias de las y los estudiantes? ¿Hay vinculaciones y/o articulaciones con otros organismos estatales y del municipio?

¿qué vínculos van entablando las y los estudiantes que maternan y/o paternan con la institución? ¿cumplen con la entrega de lo solicitado en el tiempo que corresponde?

- Las barreras y obstáculos para favorecer y acompañar las trayectorias educativas de estudiantes que maternan y paternan,

¿Cómo caracterizaría la respuesta de las y los docentes en relación a tener estudiantes que maternan y/o paternan? ¿existe alguna tensión entre ellos y ellas con respecto las y los estudiantes que maternan y paternan? Una vez que esté sobre la mesa la cuestión de la acreditación del año escolar ¿se presentan algunas resistencias por parte de las y los docentes de establecer alguna estrategia particular para acompañar la trayectoria escolar de las y los estudiantes que maternan y paternan? ¿Qué cuestiones dirías que están pendientes en la institución para abordar este emergente en relación al trabajo institucional con las y los docentes? ¿cuáles son las condiciones institucionales que favorecen la elaboración y desarrollo de

estrategias?

- La incidencia de la implementación de la ESI en esas estrategias.

-

¿En su escuela trabajan Educación Sexual Integral (ESI) en el marco del proyecto educativo institucional? ¿Considera que la implementación de la ESI ofrece recursos para el trabajo con maternidades y/o paternidades adolescentes? ¿esta situación impulsó alguna propuesta particular para trabajar sobre algún proyecto institucional enmarcado en las ESI? ¿ante qué necesidades emergentes en la escuela se intentó abordar desde proyectos institucionales?

¿destinada a quiénes?

- Trayectorias educativas previas de les estudiantes que maternan y paternan y vínculos entre las y los actores involucradas e involucrados en el proceso de enseñanza

¿Cómo calificaría la trayectoria de estudiantes que maternan y paternan? ¿cómo es su vínculo con pares y docentes?

¿considera que hubo estrategias de acompañamiento pedagógico? ¿cómo las definiría?

- Las condiciones de las escuelas, los recursos y necesidades o configuraciones de apoyo que poseen las instituciones para desarrollar estrategias de acompañamientos de las trayectorias educativas de les estudiantes que maternan y paternan

La elaboración de las estrategias de trabajo desde la escuela ¿qué acompañamientos tienen de otros organismos estatales? ¿pudieron coordinar y/o vincularse? ¿considera que la escuela cuenta con los recursos necesarios para poder desarrollar el plan de acción que han elaborado en la institución?

¿Cómo diría que se relacionan hoy, en el marco de su escuela, la cuestión de la —calidad académica y la —perspectiva de derechos?

Para terminar a su parecer ¿cuál sería la forma ideal para garantizar y favorecer la continuidad de las trayectorias educativas de las y los estudiantes que maternan y/o paternan?

Guía de pautas para las encuestas

Encuesta Escuelas Región 4 - Maternidades/Paternidades

El siguiente cuestionario tiene como objetivo realizar un relevamiento sobre las trayectorias educativas de estudiantes de escuelas secundarias de la Región 4 de la Provincia de Buenos Aires. El mismo, toma como período de referencia el bienio 2020-2021; es por ello que la información que nos brinden será solicitada en función a esos años.

La información obtenida a partir de este instrumento será utilizada con fines estadísticos, de manera anónima y sin diferenciar por escuela.

Desde ya agradecemos su tiempo Equipo Técnico UNAJ.

Escuela relevada:

(Listado?)

1 ¿En los años 2020-2021, su escuela ha tenido estudiantes que maternan o paternan? Si, estudiantes que maternan Si, estudiantes que paternan

Si, ambos estudiantes, que maternan y que paternan No (fin de la encuesta)

2 ¿Alguna o alguno de estas o estos estudiantes debieron interrumpir sus trayectorias escolares debido a que maternaban/paternaban?

Si No

3. Las trayectorias educativas de estos estudiantes fueron...

Discontinuas En proceso

Avanzadas

4. En su escuela, en el período 2020/2021 ¿Fue necesario desarrollar estrategias con aquellos estudiantes que maternaban o paternaban en ese período?

Si

No (fin de la encuesta)

4.1 ¿Cuáles han sido las estrategias institucionales implementadas para garantizar la continuidad pedagógica de los estudiantes que maternan y/o paternan? Qué estrategias se llevaron adelante?

—

4.2 ¿Qué actores institucionales participaron en las acciones para la implementación de dichas estrategias con estudiantes que maternan y/o paternan?

Equipo directivo

Equipo de orientación escolar Preceptor y preceptora

Profesores y profesoras

Otros actores institucionales

4.3 Para la implementación del o los dispositivos pedagógicos institucionales dirigidos a estudiantes que maternan y/o paternan, la escuela articula con:

Otras instituciones educativas Municipio Otros instituciones de la comunidad o el barrio

No se realizan articulaciones con otras instituciones

4.4 Algunas de las estrategias utilizadas ¿se enmarcan en el anexo 6? Si No (pasa a pregunta 5)

(en el caso que la respuesta sea SI)

4.5 Explícite

5 ¿En su escuela trabajan Educación Sexual Integral (ESI) en el marco del proyecto educativo institucional?

Si

No (fin de encuesta)

5.1 ¿Considera que la implementación de la ESI ofrece recursos para el trabajo con maternidades y/o paternidades adolescentes?

SI

No (pasa a resp 6)

(en el caso que la respuesta sea SI)

5.2 .Explícite

5.3 ¿A partir de qué estrategias didácticas trabajan la ESI?

6- Les solicitamos si desea, que deje comentarios sobre estudiantes que maternan y/o paternan que considere no se incluyó en el formulario

Si le interesa ser contactada/o para participar en una entrevista que profundice la temática tratada en este cuestionario, les solicitamos nos dejen su mail y número de celular

Gracias por su respuesta

6

Informe Final para el Observatorio del Derecho a la Educación

Ministerio de Educación de la Nación

Estudiantes con discapacidad que asisten a escuelas de educación común
Situación y condiciones de acceso 2022

Directora
Dra. María Fernanda Apaza Sembinelli
CoDirectora
Dra. Ana María Sisti

Investigadores
Mgter. Andrés Férez Martínez, Dra. Federica Scherbosky, Esp. Sonia Parlanti
Lic. Ezequiel Potaschner, Est. Javier Ontivero

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
DESARROLLO	3
Marcos Generales	3
La Educación como Derecho Humano	3
La Educación como Derecho Humano en EcD: sentidos y prácticas	5
Hallazgos y relaciones	8
De lo metodológico-Estadístico	8
Resultados	15
a) Del diálogo de la identidad de EcD y la clase, la edad, el género o la ruralidad: Interseccionalidades	1
5	
b) Del diálogo con el contexto institucional y sanitario	37
APROXIMACIONES FINALES	54
De lo analizado e interpretado	54
a) Del diálogo de la identidad de EcD y la clase, la edad, el género o la ruralidad: Interseccionalidades	5
4	
b) Del diálogo con el contexto institucional y sanitario	56
c) De los escenarios tendenciales que se trazan	57
BIBLIOGRAFÍA	59

INTRODUCCIÓN¹

El Observatorio del Derecho a la Educación (ODE), de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (SEIE), con la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación, realizó una convocatoria para elaborar informes técnicos sobre diversos aspectos y dimensiones del derecho a la educación.

El tema 2 “Estudiantes con discapacidad -EcD- que asisten a escuelas de educación común: situación y condiciones de acceso” visibiliza entramados de poder y de impotencia, de participación y exclusión y da cuenta de la necesidad de explicitar las interpretaciones, las perspectivas y los posicionamientos acerca de la educación en general pero específicamente de cómo se concibe la discapacidad en toda su extensión y complejidad.

Se construyeron hipótesis iniciales sobre la persistencia del carácter de masividad del nivel primario y el desgranamiento paulatino conforme los/las/les EcD ascienden en el sistema, el predominio del sector privado en los acompañamientos a las trayectorias educativas de EcD y sobre los grados de impacto negativo de la pandemia en ellos/ellas/elles, entre otras.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante CDPCD) brinda una definición de discapacidad, construida en el seno de los debates y aportes de las naciones y con la contribución y la mirada del propio colectivo, en su carácter relacional, dialógico y contextual. Espor ello que el equipo de trabajo transversalizó este diálogo y le dio escalas y alcances diferentes, constituyendo esto la estructura de lo que se presenta a modo de “Informe Técnico”. Así se pensó poder construir aproximaciones al Tema 2 antedicho a partir del *diálogo de las identidades* donde discapacidad, género, ruralidad, edad, clase, son relevantes. Además, *el diálogo entre contextos*, principalmente institucionales y pandémicos. Por último, *el diálogo del presente con un devenir*. Esa diacronía permitió trazar algunas tendencias. Dicho de otro modo, este diálogo pretendido resulta en la adopción de enfoques concretos: enfoque interseccional, enfoque situado y enfoque estructural. La potencia analítica de los mismos se entrelazan con el enfoque de DDHH, porque con este “nadie queda afuera. Y así debe entenderse la educación, como un derecho de todas las personas y que a todas debe serles garantizado” (Rodino, 2015, p. 202) es decir, resulta ineludible esta perspectiva si la educación y la inclusión son el objeto de análisis. De manera tal que esta perspectiva se articula directamente con el interlocutor de esta convocatoria: el Estado.

Es necesario explicitar sintéticamente que el enfoque interseccional, en las palabras de quien lo iniciara, Kimberlé Crenshaw (2019), trata de una “sensibilidad analítica y a su

¹ El uso de un lenguaje que no discrimine, que no reproduzca estereotipos y que permita visibilizar todos los géneros es una preocupación de quienes trabajaron este informe. Dado que no hay acuerdo sobre la manera de hacerlo en castellano, se consideran aquí tres criterios a fines de hacer un uso más justo y preciso del lenguaje:

1. Utilizar lenguaje inclusivo en cuanto al género a partir del uso de los términos en masculino (o), femenino (a) e inclusivo (e)
2. Visualizar el género cuando la situación comunicativa y el mensaje lo requieren para una comprensión correcta del informe.

No visualizarlo cuando no resulta necesario

vez, una lente a través de la cual se puede ver dónde entra y choca el poder, dónde se entrelaza y cruza” (en Schewe, 2022, p. 114). Convoca a complejizar las subjetividades para habilitar coaliciones, cruzamientos, interdependencias entre identidades superpuestas. Interesa especialmente aquí los diálogos entre diferencias no dominantes, que obliga entonces, a las lecturas de los entornos, que dotan de significado la intersección. Por ello se adopta el enfoque situado que propone poner en contexto aquella realidad que se desea observar, aquel texto del que se intenta conocer la trama y acceder así a comprensiones más amplias. Por otra parte, el enfoque estructural obliga a preguntarse sobre las condiciones históricas que configuran lo observado: sus rupturas, sus sentidos, sus cambios y la compleja urdimbre de agencias que le permiten su persistencia. Aporta a entender que las desigualdades trascienden los casos individuales para explicarse social e históricamente. El enfoque de DDHH asumido tiene mayor desarrollo subsiguiente ya que, por una parte, nutre el documento de “Propuestas para las Políticas Públicas” y por otra, resulta la plataforma interpretativa que pone a la discapacidad en términos políticos (a partir del cual se habilita la denuncia de la desigualdad) y también representa el horizonte que motiva a caminar.

DESARROLLO

MARCOS GENERALES

LA EDUCACIÓN COMO DERECHO HUMANO

Para pensar la educación como DDHH en la Argentina hay que analizar diferentes dimensiones. La primera y fundamental tiene que ver con el rol del Estado, que implica cuáles han sido y son las prerrogativas estatales a la hora de pensar, proponer y sostener la educación como derecho humano. Esta se observa sobre todo en la Constitución Nacional, como el documento fundamental que ordena y rige para todo el territorio argentino. La segunda implicaría un derecho infraconstitucional, es decir, cuáles son las políticas educativas en términos de políticas públicas, que se establecen para garantizar ese derecho. Y la tercera involucra un ámbito más material, pues da cuenta de cuáles son los contenidos y qué es lo que los ciudadanos y ciudadanas pueden exigir en función de ese derecho.

El Estado Argentino que se conformó en la Constitución Nacional de 1853 fue un Estado liberal clásico reacio en general, a los derechos sociales. No se constituyó la educación como derecho social, sino que se postulaba la libertad de enseñar y aprender, como derecho individual. Esto estaba centrado más en el rol docente, cuya función involucraba la conformación de una ciudadanía -con todo lo que eso implicaba- más que en el derecho a educarse que podían reclamar los sujetos. La educación como fundante de la idea de Nación estaba conceptualizada como un servicio público, como una prestación del Estado que se brindaba a toda la ciudadanía en términos de educación básica, donde educación básica era educación primaria. Fue un gran objetivo del Estado porque su conformación dependía de una ciudadanía que había que conformar.

La Constitución de 1949, como parte del constitucionalismo social (aunque luego se derogó) implicó la preeminencia de un Estado social y en este sentido pensar la educación en términos de derechos. En 1994, aunque el contexto marcaba avances neoliberales privatizadores, en términos -al menos formales- se plantea un Estado Constitucional de derechos, con reformas como parte de los procesos de internacionalización de los derechos humanos. Se incorporan los instrumentos internacionales de DDHH con jerarquía constitucional (art. 75. inc. 22) y en materia educativa propiamente ya no se habla de la libertad de enseñar y aprender, sino de derecho a la educación. Implica una organización de contenidos y niveles. Pero sobre todo la obligación del Estado en términos de disponibilidad y accesibilidad. La posibilidad de medir la efectiva prestación de la misma conlleva también la posibilidad de reclamar cuando esta no se cumple o de generar políticas públicas específicas tendientes a compensar esas deficiencias.

La educación como DDHH vincula el desarrollo personal con el acceso a la educación y se plantea este acceso no únicamente en términos de gratuidad -que es la base- sino otros procesos que atiendan a la igualdad real y material, para que todos accedan efectivamente. En el caso de las personas con discapacidad se puede pensar, por ejemplo, en la

accesibilidad en términos espaciales-cómo ingresar y permanecer en la escuela y los ajustes necesarios- accesibilidad en términos comunicacionales, territoriales, comunitarias, entre otras que se desarrollarán más adelante.

A partir de la Constitución de 1994 el sujeto es un titular de derechos que pueden ejercerse y reclamarse tanto individual como colectivamente. Aquí también se observa cómo es posible pensar en derechos de las personas con discapacidad, no porque sean un grupo homogéneo, sino porque pueden pensarse formas de ajustes y de diseño universal que los contemple como colectivo con restricciones históricas en la participación y en el ejercicio de su derecho. Si bien a partir de esta última constitución se finaliza el traspaso de ciertas obligaciones en términos educativos a las provincias, en última instancia es el gobierno federal quien regula, genera un piso de contenidos y establece la obligatoriedad de niveles. Se establece una ley orgánica de todo el sistema educativo, cuya responsabilidad última es nacional. Esto genera el compromiso de crear y sostener políticas públicas que tengan un impacto real en la ciudadanía, en el marco de los espacios políticos de concertación federal.

Sostener la educación como DDHH implica conocer, ejercer y defender los derechos, pues supone que los sujetos de derecho son agentes de su propia vida. Si se analizan los fines, interesa aquí centrarnos en los fines políticos que supone revisar los obstáculos para que esta se concrete plenamente, porque no se plantea el derecho a la educación sólo en términos formales-normativos y de garantía de derechos constitucionales sino en términos prácticos-reales-fácticos-materiales y sustanciales. En este sentido son las políticas públicas las herramientas ineludibles para que el Estado cumpla su rol de garante y efectivo prestador de estos derechos inalienables por el solo hecho de ser humanos, con la activa participación de una constelación de actores políticos individuales y colectivizados.

Organismos internacionales van a señalar que una completa definición de la educación como derecho humano presenta los siguientes indicadores (Rodino, 2015, p. 207):

Asequibilidad o Disponibilidad	Tiene que existir dentro del territorio del Estado. Esto implica contar con docentes capacitados, con salarios localmente competitivos, y materiales de enseñanza.
Accesibilidad	Esta obligación tiene tres dimensiones: a) No discriminación: acceso para todos, especialmente los grupos en condiciones de mayor vulnerabilidad, asegurada por la ley y la realidad. b) Accesibilidad material: la educación tiene que estar al alcance físico de las personas, ya sea para concurrir o por vía de la tecnología (programas a distancia). b) Accesibilidad económica: la educación tiene que estar al alcance económico de todos. La educación primaria debe ser universal y gratuita y los Estados deben introducir en forma progresiva la educación gratuita en los niveles secundario y superior.
Aceptabilidad	La sustancia y la forma de la educación, incluyendo los programas de estudio y los métodos de enseñanza, tienen que ser aceptables para las y los niños y los padres y madres, lo que quiere decir, relevantes, culturalmente apropiados y de buena calidad . El Estado debe establecer estándares mínimos que regulen estos aspectos.
Adaptabilidad	Adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades cambiantes y responder a las necesidades de estudiantes dentro de diversos contextos sociales y culturales.

Elaboración propia sobre la base de Rodino, A. (2015). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. Disponible en <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34228.pdf>

De acuerdo con el tema de la convocatoria respecto de “Estudiantes con discapacidad que asisten a escuelas de educación común: situación y condiciones de acceso” es que se decidió profundizar lo que implica la accesibilidad.

Accesibilidad	GARANTÍA DE ACCESO: Poder ingresar al sistema educativo público y gratuito, es decir, llegar hasta y entrar en una institución escolar. Hoy se entiende como un concepto más abarcador y profundo: es <u>entrar, permanecer y egresar satisfactoriamente del sistema educativo.</u>
---------------	---

Elaboración propia sobre la base de Rodino, A. (2015, p. 209). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. Disponible en <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34228.pdf>

La accesibilidad trata, entonces, de todo el trayecto educativo, no sólo del ingreso. La educación en general y la accesibilidad en particular es tanto deber objetivo del Estado, como también un derecho del sujeto, que puede y debe reclamar su efectiva prestación. El objetivo del presente informe es evidenciar la efectiva prestación y pensar si se realiza de modo suficiente con el fin de reclamar la mejora de políticas públicas que atiendan a ese aspecto.

LA EDUCACIÓN COMO DERECHO HUMANO EN LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD: SENTIDOS Y PRÁCTICAS

Para que el/la/le EcD pueda ingresar, permanecer y egresar del sistema educativo común en condiciones de calidad e igualdad (plena accesibilidad), son necesarias ciertas consideraciones. La CDPD consolida, con la fuerza normativa de un instrumento internacional de Derechos Humanos, al modelo social de la discapacidad. Y con ello un principio: cualquier reflexión respecto de la discapacidad debe situarse en clave relacional ya que, de la interacción entre una condición, patología, trastorno, deficiencia o estado y un entorno con barreras, deviene la discapacidad. Ergo, cuantas más barreras se despliegan en el entorno, este se convierte en más discapacitante. Por lo dicho, entonces, se deben observar los contextos para identificar las barreras que, al interactuar con determinada condición, crean desigualdades y, por lo tanto, entornos injustos. Y la injusticia es una de las caras de la violencia. Judith Butler (2021, p.196-197) menciona: “A veces, seguir existiendo en lo conflictivo de las relaciones sociales es la derrota definitiva del poder violento”. Pero no solamente basta con EXISTIR, como expresión suprema del derecho, sino que se debe avanzar para la calidad de vida, para la vida digna. Existir en muchos casos es marca de resistencia, pero al situarse en un horizonte de DDHH, la dignidad debe ser el punto de partida y no el horizonte y por ello se piensa en la propuesta de políticas públicas que atiendan al acercamiento de ese horizonte y en las que no se estigmatice la diferencia pensando que el diferente siempre es el otro. Se adopta una postura social de la discapacidad y una mirada política de la misma. Así se trascienden parámetros biomédicos y se define la discapacidad como la restricción de participación y del ejercicio pleno de derechos de aquellas personas consideradas como diferentes. De este modo, se busca visibilizar que no se trata de una tragedia personal que queda reducida a un hecho privado, sino de una desventaja social y por lo tanto se inscribe dentro del orden de lo

político, que demanda respuestas acordes al Estado.

La diferencia, convulsionante, perturbadora, es la de ese individuo pensado y ejecutado como anormal, siempre ubicado al pie del cadalso. La repetición que promete dejar de serlo es la del control y el disciplinamiento. La diferencia, que siempre indica una relación, pero no una esencia contenida al interior del sujeto, es la del individuo juzgado sin causa aparente, sacrificado, excluido, integrado, incluido y, la mayoría de las veces, vuelto a apartar (Skliar, 2012, p.8).

Esta descripción visceral de Skliar, enfatiza que la diferencia -pensada en este caso como discapacidad- es relacional y no esencial. Dicho autor denuncia la esencialización de la diferencia y su histórica asociación a lo anormal, a la deficiencia, a la falta, a aquello otro de lo normal, que es siempre el sujeto de la enunciación. Cabe pensarse en relación y en contexto, siempre situados y revisando los propios prejuicios para abrirse a la alteridad y dejar de señalarla y excluirla como extraña.

En este sentido cabe preguntarse si los números y las estadísticas de EcD en escuelas comunes implica efectivamente un proceso de inclusión real o, como sostiene Skliar en varios de sus trabajos, es solo un cambio de nombre con las mismas prácticas estigmatizantes.

Katharina Tomasevsky, la primera relatora especial de las Naciones Unidas para el derecho a la educación, observó tres etapas en la superación de las exclusiones:

Inclusión con segregación. Se reconoce el derecho de poblaciones a quienes se les había negado históricamente (pueblos indígenas, extranjeros, comunidades nómadas, con discapacidad, etc) pero se les confina en establecimientos especiales.

1. **Inclusión con integración.** Supera la segregación, pero las poblaciones admitidas en forma más reciente tienen que adaptarse a la escolarización que está disponible, independientemente de sus particularidades personales o culturales (lengua, religión, discapacidad, etc.).
2. **Inclusión con adaptación.** Se propone que sea la enseñanza la que se adapte a la diversidad de destinatarios, no a la inversa (en Rodino, 2015, p. 210-211).

Etapas que pueden convivir, confundirse y mezclarse. Básicamente estas etapas intentan dejar de responsabilizar a las personas con discapacidad y cargarles el peso de sus destinos para comprender el papel contextual en la exclusión y, por lo tanto, de su reparación: la inclusión.

En esta línea, resulta imprescindible entender que la garantía del derecho humano a la educación en EcD se basa en el diseño de entornos lo menos restrictivos posibles y eso involucra entonces el DISEÑO UNIVERSAL que, de acuerdo con Alba Pastor (2014), implica múltiples formas de representar y enseñar la información y los contenidos, diversas formas de expresar lo aprendido y variadas formas de involucrar y motivar a los/las/les estudiantes. El diseño universal tiende a asegurar la plena **accesibilidad**, principalmente la cognitiva y comunicativa, entendida ésta como la puerta de entrada para el ejercicio de

los derechos. La accesibilidad puede ser pensada desde diferentes perspectivas que cabe explicitar. En primer lugar, se piensa en la accesibilidad física y de infraestructura, porque de lo que primero se trata es de “estar”, habitar los espacios usualmente negados o cercenados a las personas con discapacidad. Es una primera marca de existencia y la posibilidad de reclamar la efectiva prestación del derecho a la educación. Algunos autores señalan que podría sintetizarse lo planteado en el concepto de “Accesibilidad académica”, que involucraría al resto de los aspectos, como indispensables en su consecución.

Si se contemplan, además, las necesidades singulares de muchos/muchas/muches EcD en ASPO y DISPO, se debe pensar la accesibilidad también en entornos virtuales. En función de ello se retoma esta clasificación (López y otros, s/f, p.3):

Aplicación de la definición de accesibilidad en el ámbito académico		
Conceptos	Modalidad Presencial	Modalidad Virtual
Entorno	Edificio de la institución, Salón de clases	Plataforma, Aula virtual - Redes sociales
Producto	Materiales educativos físicos	Recursos educativos digitales
Servicio	Mediación pedagógica presencial	Mediación pedagógica virtual

Presente en “Accesibilidad académica: un concepto en construcción” de los autores Alicia Beatriz López, Félix Andrés Restrepo Bustamante, Yolanda Patricia Preciado Mesa. Disponible en <http://www.esvial.org/wp-content/files/CAEVIIR2015pp59-66.pdf>

En este marco, el modelo basado en los DDHH implica, dentro de la interdependencia, un sistema de “toma de decisiones con apoyo”, donde **autonomía, sistema de apoyos y salvaguardas** son los ejes estructurantes, tal y como afirma la CDPCD. La misma subraya, dentro de los derechos sociales básicos, el DERECHO A LA EDUCACIÓN. El art. 24 posee 5 incisos donde se establece, como obligación del Estado parte, reconocer y asegurar el derecho a la educación que, en los/las/les EcD es EL DERECHO A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA. Es de destacar que el carácter de inclusivo es un atributo del sistema de educación en todos los niveles. Para ser inclusiva, la educación debe ser de calidad, gratuita, en igualdad de condiciones y en la comunidad en que vivan las personas con discapacidad. Asimismo, debe contemplar ajustes razonables y apoyos efectivos en función de las necesidades individuales en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social. Es decir, DISEÑO UNIVERSAL, ACCESIBILIDAD Y AJUSTES RAZONABLES (cuando se necesiten y el diseño universal se encuentre ausente) son el camino hacia la garantía del derecho a la educación para las PcD y su denegación, un acto de violencia y de discriminación.

HALLAZGOS Y RELACIONES

DE LO METODOLÓGICO-ESTADÍSTICO

Diseño metodológico

Este trabajo se realizó asumiendo un enfoque estructural y un posicionamiento ético-político y teórico que parte de la necesidad de proponer medidas para la igualdad, de cara a afirmar el derecho a la educación inclusiva. Trabajar desde un enfoque de derechos, involucra pensar la educación como DDHH y su injusta distribución y garantía a lo largo del tiempo. Es por ello que hablar de educación inclusiva implica hablar de igualdad con su correlato de no discriminación y su generalidad de justicia. También invita a abordar el informe desde una perspectiva de “acceso a la educación”, entendiendo las distintas barreras y factores que imposibilitan dar garantía a los derechos de los/las/les sujetos.

La propuesta metodológica del presente informe se basó en una estrategia de análisis cuantitativo para procesar información estadística puesta a disposición del equipo, en el marco de la convocatoria impulsada por el Observatorio del Derecho a la Educación (ODE), de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (SEIE) y en conjunto con la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación, que tuvo como objeto la elaboración de informes técnicos sobre diversos aspectos y dimensiones del derecho a la educación, a partir de la exploración de variables e indicadores de las bases de datos disponibles.

El objetivo del plan de análisis implicó abordar la realidad de los/las/les EcD incluidos en la educación común en relación a algunas de sus características y contextos, principalmente educativos. Se buscó especificar ciertas características y situaciones relevantes en cuanto a la situación educativa y acceso de los/las/les EcD en escuelas comunes y, a la luz del análisis de diversas variables que se desprenden de los datos con los que se cuenta, relacionarlas con su contexto y las características de los establecimientos educativos a los que pertenecen.

Se llevó a cabo a su vez, un análisis según el ámbito educativo, nivel, tipo de gestión, provincia y región geográfica para lograr una mirada comparada de la situación de los/las/les EcD en las jurisdicciones.

A continuación se detallan algunas consideraciones respecto a cómo se desarrollaron los distintos análisis para realizar el presente Informe. Con esta finalidad se propone ir recorriendo las distintas bases de datos consultadas.

- **Relevamiento Anual** (datos censales): fue trabajado y consultado con la finalidad de favorecer el diagnóstico del sistema de educación obligatoria a partir de la creación de información alrededor de los saberes básicos y de las características sociodemográficas de los estudiantes. Además de las consideraciones de directivos sobre diferentes aspectos relevantes de los diversos procesos educativos e intervenciones de políticas educativas, entre otros.
- **Aprender** (datos censales-muestrales): Promovió procesos de reflexión al interior del equipo de investigación que elaboró el presente informe. A partir de la información derivada de Aprender se generaron observaciones para la toma de decisiones. Se buscó, por medio del análisis de las distintas categorías teóricas, favorecer y enriquecer el debate público y alentar el compromiso de todos los actores vinculados al quehacer educativo.

- **Evaluación Nacional de la Continuidad Pedagógica** (datos muestrales): favoreció la realización de consideraciones respecto de los vínculos familiares de los/las/les EcD, de los medios de comunicación más utilizados por leelos/ellas/elles en período de ASPO, el tipo de comunicación que han tenido con docentes y directivos en la escuela, la accesibilidad a internet y los dispositivos de acceso a la información más utilizados, entre otros.

Si bien las bases de datos consultadas (el Relevamiento Anual, las Pruebas Aprender y la Evaluación Nacional de la Continuidad Pedagógica-en sus años más recientes) son de acceso en línea y abiertas, es de destacar que existen datos importantes respecto a los porcentajes de los distintos tipos de discapacidad integrados por nivel que se encuentran en los **Anuarios Estadísticos** de cada año, los cuales compilan las principales variables del sistema educativo nacional a partir del Relevamiento Anual.

En cuanto al análisis de los datos censales o censales-muestrales, se ha optado por dos procesos y software diferentes y a la vez complementarios. El primero por medio de un Software de análisis estadístico, como estrategia para la observación, análisis e interpretación de los datos. En este sentido se ha utilizado el Software IBM® SPSS Statistics como plataforma de estudio estadístico específico con el objeto de ordenar y sistematizar la información. El segundo por medio de tablas dinámicas y gráficos dinámicos desde las planillas de Microsoft Excel, por ende los distintos gráficos han sido desarrollados con la finalidad de exponer la información de forma que sea fácilmente comprensible.

Referido a la complementariedad, esto ha servido para triangular formas de validación que permitan el desarrollo de consideraciones y aportes confiables.

Además, se consultaron Bases del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2001 y 2010, la Primera Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad- ENDI- 2002/03, el Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad del 2018, publicado por el INDEC en 2019 y otros datos de la misma fuente, como el acceso al CUD.

Características de las bases de datos

Se trabajó a partir de las bases disponibles y las variables que contienen, pertinentes al tema del estudio. En este sentido el Relevamiento Anual es un operativo censal que se realiza en el mes de abril de cada año y recoge datos sobre las principales variables del sistema educativo. Toma como unidad de relevamiento a los establecimientos y su población (estudiantes, docentes, directivos) y es respondida por los/las/les directivos.

El **Relevamiento Anual** utiliza ocho cuadernillos, teniendo en cuenta los diferentes servicios educativos que se identifican por colores según el siguiente detalle:

- 1) Celeste: para Educación Común en sus Modalidades (Artística, Técnicos Profesional, Rural, Contexto de Privación de la Libertad e Intercultural Bilingüe)
- 2) Verde: para Nivel Superior No Universitario
- 3) Rosa: para Modalidad Especial

- 4) Violeta: para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.
- 5) Naranja: para Formación Profesional / Capacitación Laboral.
- 6) Marrón: para Modalidad Artística Vocacional, con finalidad propedéutica y para la industriacultural.
- 7) Amarillo: Servicio Alternativos/ Complementarios
- 8) Blanco: Modalidad Domiciliaria y Hospitalaria.

El Operativo Aprender releva el grado de dominio que los/las/les estudiantes de nivel primario y secundario tienen sobre contenidos y capacidades cognitivas, factores sociodemográficos y las condiciones en que se enseña y se aprende. Es un operativo de tipo censal de estudiantes de primaria y en secundaria, y cuenta con relevamiento complementario que aborda a estudiantes y directivos sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

La Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica -ENCP- es un operativo muestral respondido por directivos que aborda las condiciones institucionales de organización y sostenimiento de la continuidad pedagógica. Este operativo incluye también un relevamiento a adultos del hogar del estudiante de nivel inicial, primario y secundario buscando conocer el contexto familiar y comunitario en el desarrollo de la continuidad pedagógica durante el contexto de aislamiento por la pandemia de Covid-19.

Para el presente informe se han utilizado los ponderadores definitivos disponibles en cada base de datos pues, como se sabe, se precisa ponderar cuando: “la distribución de la frecuencia de una variable no coincide con su distribución en la población, se utiliza la ponderación en las muestras

para expandir la cantidad de casos y reflejar la cantidad total del universo” (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2021, pág.1). Por otro lado el abordaje de los/las/les EcD a partir de las bases a las que se tuvo acceso, no siempre se pudo realizar de manera directa, ya que la identificación de esta población por medio de una variable específica no está presente en todas las bases disponibles.

Algunos aspectos a considerar:

1. **Sobre el universo y la muestra:** Si bien se reconocen las dificultades de un relevamiento de carácter nacional, el universo del que se puede dar cuenta se encuentra sesgado porque existen EcD por fuera de toda estadística: por no tener CUD, por no asistir al sistema formal, por no responder los cuestionarios. Especialmente en el Operativo Aprender, se tienen especiales cuestionamientos respecto de si pudo ser respondida por los/las/les EcD.
2. **Sobre el diseño de los instrumentos:** Alcance de la información que se obtiene, orden de las preguntas, formato, modalidad en la que se completa: no es posible desde ninguna de las bases de datos principales diferenciar la condición de los/las/les EcD. Y esto reafirma la concepción de pertenencia a un grupo homogéneo, cuando no lo es.

Esto implica también una subteorización de las PcD, porque se las incorpora en el ámbito netamente educativo como una subárea dentro de esta o lo mismo en el ámbito de la salud, de manera patologizante. Pero no suelen construir enfoques interseccionales que atiendan a las identidades efectivas en los múltiples entrecruzamientos y complejidades de este grupo de personas. Cuando se logran obtener variables específicas y pormenorizadas se pueden identificar interrelaciones interseccionales que permiten una perspectiva de la realidad más certera. Por ello la situación geográfica, la sexualidad, las condiciones socioeconómicas, el entorno, las múltiples discapacidades, entre otras, permitiría políticas públicas más ajustadas a esa población y la posibilidad de acercarse a la efectiva garantía de la educación como DDHH universal.

Para el presente informe la identificación de los/las/les EcD en el Operativo Aprender resultó una dificultad, debido a que no puede identificarse, del universo de quienes las han realizado, quiénes son estudiantes con discapacidad. La sola falta de identificación reafirma, como se expresó previamente, la aparente pertenencia a un grupo homogéneo.

Por otro lado desde el punto de vista estadístico y desde el año 2001 la discapacidad está presente indicándose la cantidad de personas con discapacidad en hogares y las situaciones características de la población en los relevamientos habituales del Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INDEC) y también se incorporaron en el último Censo Nacional del 2010, pero se encuentran escasos relevamientos específicos o una ampliación de las variables e indicadores, algo más difícil para el caso de lo estrictamente educativo. Asimismo, al inspeccionar los distintos operativos censales y cuando se desea relevar, por caso, temáticas de discriminación hacia los/las/les EcD, nos encontramos con que las preguntas son poco significativas además de generar dudas respecto de la respuesta por parte de este colectivo.

Esto ya se encuentra observado en diversos informes (y con más fuerza desde que Argentina ratificó la CDPCD en 2008), donde se expresa que el Estado :

Omite brindar información adecuada sobre los recursos usados para asegurar la inclusión, ya que no hay un nivel de desagregación suficiente en los documentos presupuestarios que permita a la sociedad civil monitorear las asignaciones presupuestarias para garantizar una educación inclusiva (Informe Artículo 24, 2018, p. 9).

La generación de información por parte del Estado Argentino es algo resaltado en diversos ámbitos. El relevamiento, la sistematización y disponibilidad de datos que puedan ser confiables para diseñar, planificar o conocer algún aspecto de las PcD se encontraría con dificultades.

En este sentido, a pesar que el informe del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad -ONU (2017), respecto del art. 24 de la CDPCD, solicita expresamente a los Estados:

Que desarrolle una política pública de educación integral que garantice el derecho a la educación inclusiva y que asigne recursos presupuestarios suficientes para avanzar en el establecimiento de un sistema de educación incluyente de estudiantes con discapacidad.

Sírvanse proporcionar información desglosada por edad, sexo y discapacidad con porcentajes de inclusión educativa en todos los niveles y las regiones del Estado parte. Por favor indiquen el número de personas con discapacidad en la educación Especial segregada en comparación con el número de estudiantes con discapacidad en la educación inclusiva y el número de centros de recursos para la inclusión, así como su cobertura geográfica.

Además el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad -ONU expresa que:

Se indiquen sobre la existencia de ajustes razonables en el ámbito educativo y los programas de formación de profesores en la educación inclusiva, y que se informen sobre los recursos destinados a la implementación de la resolución del Consejo Federal de Educación 311/2016 relativa a la “Promoción, Acreditación, Certificación y Titulación de estudiantes con discapacidad” y sobre programas destinados a prevenir el rechazo de estudiantes con discapacidad en la educación regular y crear un ambiente educativo inclusivo. Además de que informen si el comentario general No. 4 (2016) sobre Educación inclusiva ha sido reconocido por las autoridades públicas en el Estado parte.

Respecto del colectivo de las PcD, es necesaria la producción de información relevante a la toma de decisiones, desde la estructura y los recursos de cada Ministerio, como estadísticas, censos, etc. que sea confiable, no contradictoria, incompleta o desactualizada. Muchos de los informes consultados aportan al respecto: “Sírvanse informar las medidas implementadas para producir información sobre educación de personas con discapacidad que asisten a escuelas comunes y especiales” menciona el Informe de la REDI- Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad- (2018). El mismo informe, en otro apartado, señala:

La sanción de la Ley n° 27.275/2016 de Acceso a la Información Pública, que entrará plenamente en vigencia en septiembre de 2017, sirve como un instrumento para interpelar al

Estado en su obligación de recopilar, sistematizar y difundir datos vinculados a las personas con discapacidad, pero a la fecha no hubo avances (p. 30).

Principales indicadores analizados

Entre otros, se analizaron los siguientes indicadores

- EcD presentes en escuelas de gestión pública/privada.
- EcD con discapacidad según ámbito rural o urbano

- EcD en cada nivel educativo.
- EcD con seguimiento docente estatal/privado en distintos niveles.
- Escuelas comunes con decisiones técnico-pedagógicas relacionadas con la discapacidad.
- EcD incluidos en escuelas comunes.
- Discriminación en la escuela por motivos de discapacidad.
- Frecuencia, número de tareas escolares, tipo, forma de evaluación de las tareas escolares durante ASPO.
- Porcentaje de movilidad de los/las/les EcD entre las instituciones del sistema educativo durante el ASPO.
- Porcentajes por tipo de discapacidad por Región y Provincia.

Modificaciones al proyecto inicial

Reconfiguraciones al interior del equipo resultaron en bajas de perfiles muy valiosos. Especialmente de una integrante con discapacidad que se consideró necesaria singularmente ya que por convicción y por normativa se buscó atenerse al cumplimiento del Art 4 inc. 3 de la CDPCD:

En la elaboración y aplicación de legislación y políticas para hacer efectiva la presente Convención, y en otros procesos de adopción de decisiones sobre cuestiones relacionadas con las personas con discapacidad, los Estados Parte celebrarán consultas estrechas y colaborarán activamente con las personas con discapacidad, incluidos los niños y las niñas con discapacidad, a través de las organizaciones que las representan.

Esta nueva perspectiva ético-política respecto de las PcD se puede resumir en “NADA SOBRE NOSOTROS SIN NOSOTROS”. Es por lo expuesto que se pensó en procesos de validación, donde personas con discapacidad accedieran al contenido de la producción de “Propuestas para las PP.PP”.

Para ello se realizaron ajustes y estrategias que permitieron hacer el texto de PP. PP accesible ante el proceso de validación para PcD. En todos los casos se creó nuevo contenido (referido al marco general de la convocatoria y al equipo) y se adaptó el texto de PROPUESTAS PARA LAS PP.PP. para hacerlo audible o en su redacción, siguiendo las directrices antes mencionadas. Es así que se reeditó por medio de la técnica de lectura fácil, entendida esta como herramienta para la adaptación, redacción y edición de dicho texto. Además, se transformó el formato para lograr un texto audible agradable y más directo.

Se trabajó con PcD intelectual que asisten a un centro de día y que asisten a la Facultad de Educación- UNCuyo como autogestores. La figura de la mediadora estuvo representada por una Profesora Terapeuta en Discapacidad Intelectual, Quién medió en la conversación respecto a las propuestas elaboradas por el equipo.

En el caso de la instancia de validación con Personas Sordas, esta se realizó con la intervención de una Intérprete de Lengua de Señas Argentina como mediadora lingüística y en acuerdo con las autoridades de la Asociación de Sordos de Mendoza.

En el caso de la persona con discapacidad visual, la instancia de validación se concertó mediante audiotexto autoadministrado y registro de las respuestas. Actualmente se desempeña en un cargo de defensoría, con funciones de protección de los intereses y derechos de las Personas con Discapacidad tutelados por normativas vigentes, conforme Ley n° 8345/11- modif. 8510, de la provincia.

En todos los casos, las PcD transitaron procesos de inclusión educativa en escuela común, tanto de gestión privada como estatal, tanto en los niveles primario y/o secundario. Y se seleccionaron por sus perfiles de representación y de inserción en diversos ámbitos académicos, sociales y políticos, de modo autónomo. Asimismo, en todos los casos una investigadora del equipo estuvo presente y fue quien registró las respuestas de las PcD.

Del modo descripto, personas con discapacidad (con la presencia de intérprete en LSA, mediadores y/o ayudas técnicas) conocieron el contenido del documento “Propuestas para las PP.PP” en jornadas de trabajo y realizaron aportes, que fueron incorporados en el documento final. Esto permitió una mirada que conociera y validara el proceso desde los propios sujetos de la investigación.

Decisiones conceptuales del equipo de trabajo para dar cuenta de las condiciones de acceso de los/las/les estudiantes con discapacidad a escuelas de educación común.

De acuerdo con el Tema 2 de la convocatoria (y del que este informe da cuenta): *“Estudiantes con discapacidad que asisten a escuelas de educación común: situación y condiciones de acceso”*, importa aclarar que se interpretó por “escuelas de educación común” a aquellas mayoritarias y regulares, usándose esto como criterio de exclusión de las modalidades del Sistema Educativo. Además, se interpreta como “común” a lo obligatorio (como tradicionalmente lo definió la Ley de Educación Común 1420/1884, que estableció como obligatorio y reguló el Nivel primario). De este modo resultaría foco de análisis el Nivel Inicial (Jardín de Infantes), Nivel Primario y Nivel Secundario. No obstante, la Res. 311/16-CFE de “Promoción, Acreditación, Certificación Y Titulación de Estudiantes con Discapacidad” (que replica lo expresado en la Res. 174/12-CFE de “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el Nivel Inicial, Nivel Primario y Modalidades, y su regulación), regula la promoción “automática” entre Nivel Inicial (Jardín de Infantes) y Nivel Primario:

El pasaje de nivel inicial a nivel primario se realizará según la Resolución 174/12 CFE, Art. 16, donde se establece que “los aprendizajes no serán interpretados como indicadores de acreditación ni de promoción de los niños y niñas en el nivel inicial al nivel siguiente. Serán considerados como indicios a ser tenidos en cuenta por los docentes que reciban a los niños/as para garantizar la trayectoria escolar (Res. 311/16-CFE, 2016).

Por lo expuesto, es que resultan los Niveles Primario y Secundario como los más pertinentes para dar cuenta de la “*situación y condiciones de acceso*” solicitada en el Tema 2 de la convocatoria. En síntesis, como objeto de los criterios de inclusión se tomó a **estudiantes con discapacidad que asisten a escuelas regulares en los niveles primario y secundario.**

RESULTADOS

a. Del diálogo de la identidad de estudiantes con discapacidad y la clase, la edad, el género o la ruralidad: interseccionalidades

La DISCRIMINACIÓN refiere a cualquier trato diferencial. Pero no cualquier trato diferencial es discriminación en su sentido negativo, lo es cuando el trato diferencial atenta contra la dignidad de la persona, distingue sin justificación objetiva o razonable, no protege derechos o inhabilita para el goce de otros. Esa diferencia de trato resulta en una situación contraria a la justicia, a la razón, a la equidad. Por lo tanto, se puede decir que ese trato diferenciado es caprichoso, arbitrario, despótico, es decir, promueve instancias contra la dignidad humana. Por eso hablar de Derechos Humanos trata ineludiblemente de la dignidad, porque primero se necesita afirmar la dignidad que nos iguala, para deconstruir luego las prácticas sociales que conformaron identidades o subjetividades subalternizadas como instancias defectivas, desde el estigma, la vergüenza y la desvalorización(Art. 3 CDPCD).

Si se quisiera decir esto en sus implicancias prácticas, se podría expresar coloquialmente que todo lo que pasa de adverso, si pasa con identidades subalternizadas ES PEOR: peor para niñas-mujeres, peor para personas con discapacidad, peor en las infancias, en personas en condición de inmigración, en personas en situación de calle, en cuerpos disidentes, en personas con identidad sexo-género no hegemónicas, y un largo etc. Y peor, si estas coexisten en una misma persona en medio de escenarios complejos. Lo dicho sirve como una invitación a contextualizar a las personas, cuando no una necesidad y una urgencia. Hannah Arendt (2004) al respecto afirma que “Estar desarraigado significa no tener en el mundo un lugar reconocido y garantizado por los demás; ser superfluo significa no pertenecer en absoluto al mundo” (p.576).

Es allí donde aparece la NO DISCRIMINACIÓN como principio fundamental: si la condición de una persona, en este caso, estudiante con discapacidad justifica ser tratado como superfluo es una desventaja y debe trabajarse para que ese trato diferencial estigmatizante y negativo desaparezca. Porque discriminar es montar un sistema violento, y a la violencia

se la debe detener, no hacerla circular (Butler, 2021) y las instituciones deben comprometerse con ser lugares donde los conflictos y las diferencias puedan trabajarse en pos de construir la paz: Y ESO IMPLICA INCLUIR A ECD.

Para una aproximación a estos temas, es necesario primero acercarse a los números en la Argentina. Para ello se cuenta con, al menos, estas fuentes: los censos de población, las encuestas de hogares, las bases de datos que sustentan este informe y los registros administrativos de organismos públicos (ANDIS, 2019). Este último se encuentra sesgado ya que requiere la tramitación del CUD, Certificado Único de Discapacidad-CUD y casi el 60% de la población con dificultades permanentes no lo tiene (INDEC, 2018, p.77). Respecto de los censos y las encuestas, hasta el censo de 2001 la República Argentina no contaba con información alguna con respecto a la cantidad de población con discapacidad ni a sus características sociales, económicas o de distribución poblacional, ni al tipo de necesidades involucradas. Esto cambió con la inclusión de una pregunta sobre discapacidad en el censo de 2001 (INADI, 2005a, p.190). Después de 41 años sin mediciones nacionales específicas (en la década de los '60 la consulta fue por la "incapacidad" como justificativo del "desempleo"), en el Censo del 2001 se identificaron a los hogares con al menos una persona con discapacidad (primera vez que se la nombraba así) y al año siguiente se realizó en ellos la Primera Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad- ENDI- 2002/03. Luego, en el Censo 2010 también se incorporó la temática. Además, actualmente se cuenta con el Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad, del 2018 (INDEC, 2019). En el Censo del 2022, "el cuestionario incluye la pregunta 9 en el módulo del hogar con el fin de cuantificar la presencia o ausencia de al menos una persona con dificultad o limitación en el hogar" (ANDIS, 2022). Una vez más resulta ambigua la presencia de la discapacidad, desencadenando errores en el análisis de los datos. Sus resultados aún no se encuentran disponibles.

Del 2010 se desprende que el 12,9% de las personas en viviendas particulares presentaban algún tipo de dificultad o limitación permanente (representa a 5.114.190 personas del total de la población). En el 2018 se pudieron salvar ciertos errores censales anteriores, que distorsionaron este porcentaje (entre ellos incluir el uso de anteojos como discapacidad, con la pregunta "tiene problemas para ver aún con los anteojos o lentes puestos", que resultó confusa, y por ello más de la mitad del porcentaje total era de esa categoría), quedando algo más ajustado en 10,2% la prevalencia total de personas con dificultad o limitación permanente.

Ahora bien, ¿Cuánto de este porcentaje corresponde a personas con discapacidad en edad escolar y cuántos están escolarizados? Del total de hogares consultados, en la base de datos sobre Continuidad Pedagógica-2020, un 3,07% manifiesta contar entre sus miembros a personas con discapacidad. Entre ellos, casi un 90% se encuentra en el Sistema Educativo. Respecto de la edad, el siguiente detalle:

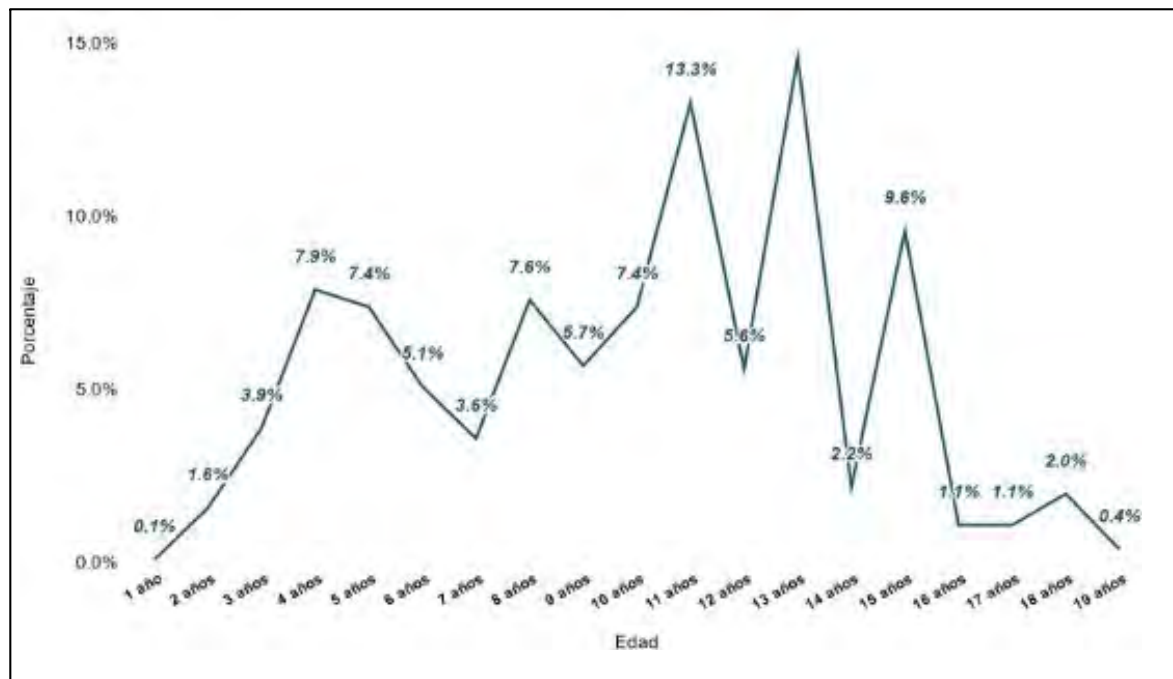
Tabla N°1: Distribución de Personas con Discapacidad en los hogares según edad.

Fuente: Evaluación Nacional de la Continuidad Pedagógica 2020

¿Cuál es su edad exacta?			
Personas con discapacidad	Edad	Personas	Porcentaje
	1 año	424	0,1%
	2 años	5536	1,6%
	3 años	13825	3,9%
	4 años	27906	7,9%
	5 años	26094	7,4%
	6 años	18236	5,1%
	7 años	12755	3,6%
	8 años	26803	7,6%
	9 años	20089	5,7%
	10 años	26421	7,4%
	11 años	47181	13,3%
	12 años	19774	5,6%
	13 años	51971	14,6%
	14 años	7677	2,2%
	15 años	33914	9,6%
	16 años	3758	1,1%
	17 años	4025	1,1%
	18 años	7000	2,0%
	19 años	1553	0,4%
	Total	354942	100,0%

Gráfico N°1: Distribución de Personas con Discapacidad en los hogares según edad.

Fuente: Evaluación Nacional de la Continuidad Pedagógica 2020



Del total de estudiantes que hoy están en las aulas de escuelas comunes argentinas, ¿cuántos son EcD? En nivel primario, el 1,8% de la matrícula total del país son EcD. En nivel secundario, el 1,2% de la matrícula total del país son EcD.

Tabla N°2: Distribución de EcD en la matrícula total de Educación Común.
Fuente: Relevamiento Anual y Anuario

Nivel	Porcentaje de EcD en Educación Común	Matrícula total de EcD en Educación Común
Inicial	1.4%	1.691.446
Primario	1.8%	4.887.910
Secundario	1.2%	4.057.348
Total	1.4%	11.637.858

Estadístico 2021

La distribución de EcD que asisten a escuela común por regiones y provincias se comporta del siguiente modo:

Gráfico N°2: Distribución de EcD en Educación Común según región.
Fuente: Relevamiento Anual 2021

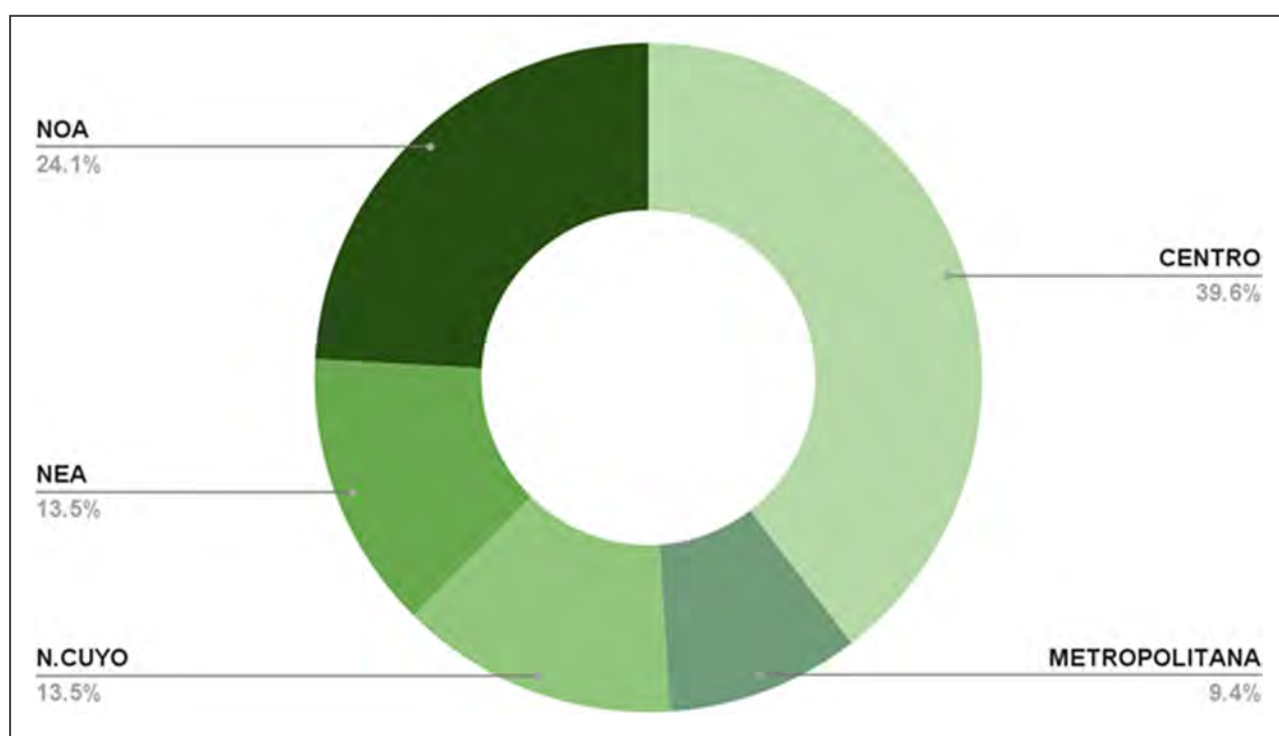
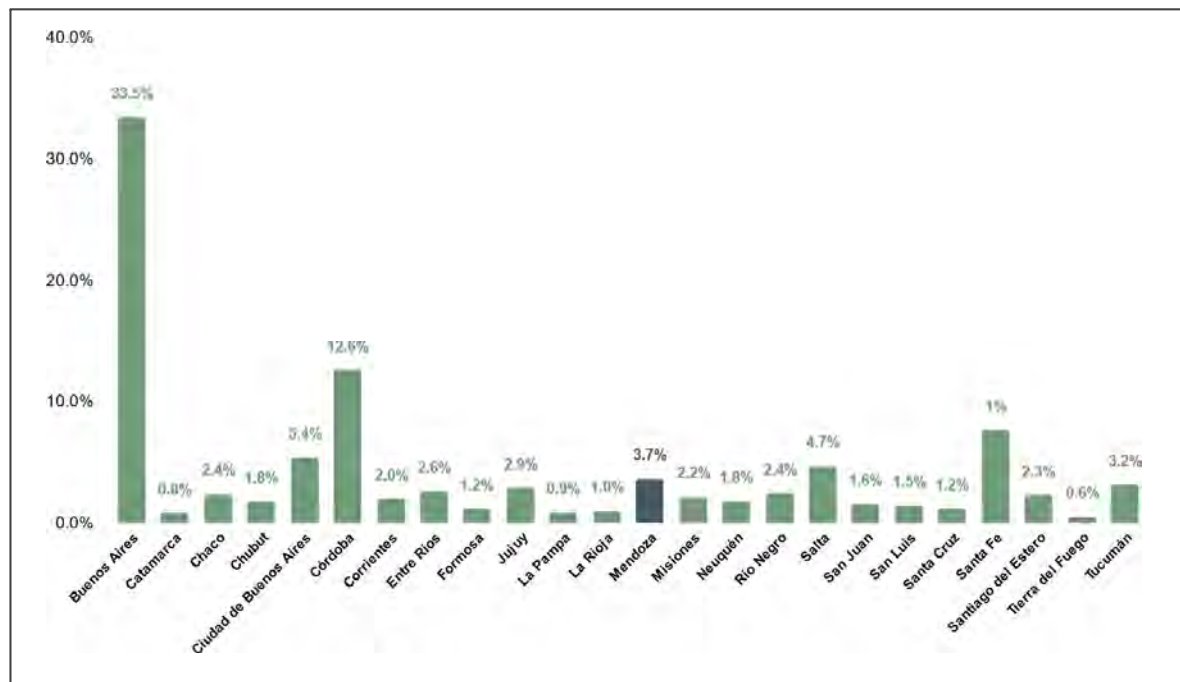


Gráfico N°3: Distribución de EcD en Educación Común por Provincia.
Fuente: Relevamiento Anual 2021.



En función de los análisis realizados interesa destacar que, de manera general, cuanto más joven es la persona con discapacidad:

- Se observan mayores índices de dependencia (INDEC, 2010, p. 29), ya que predomina más de una discapacidad.
- Cuanto menor es la edad, mayor es la prevalencia de dificultad cognitiva (INDEC, 2010, p. 30).
- El punto anterior explica la presencia de elevados porcentajes también de analfabetismo (INDEC, 2010, p. 46).
- Cuando la edad decrece, más asistencia escolar se registra (INDEC, 2010, p.50).
- Asimismo, PcD en edad escolar es el rango poblacional que más usa la computadora (INDEC, 2010, p.53), lo que plantea un escenario de apoyos y ayudas técnicas.
- También se observa que, cuanto menos edad tiene la persona con dificultad o limitación permanente, más asistencia se registra a instituciones del sector estatal o privado, predominando los centros educativos-terapéuticos, relacionados con el sistema de salud. (INDEC, 2010, p.50)

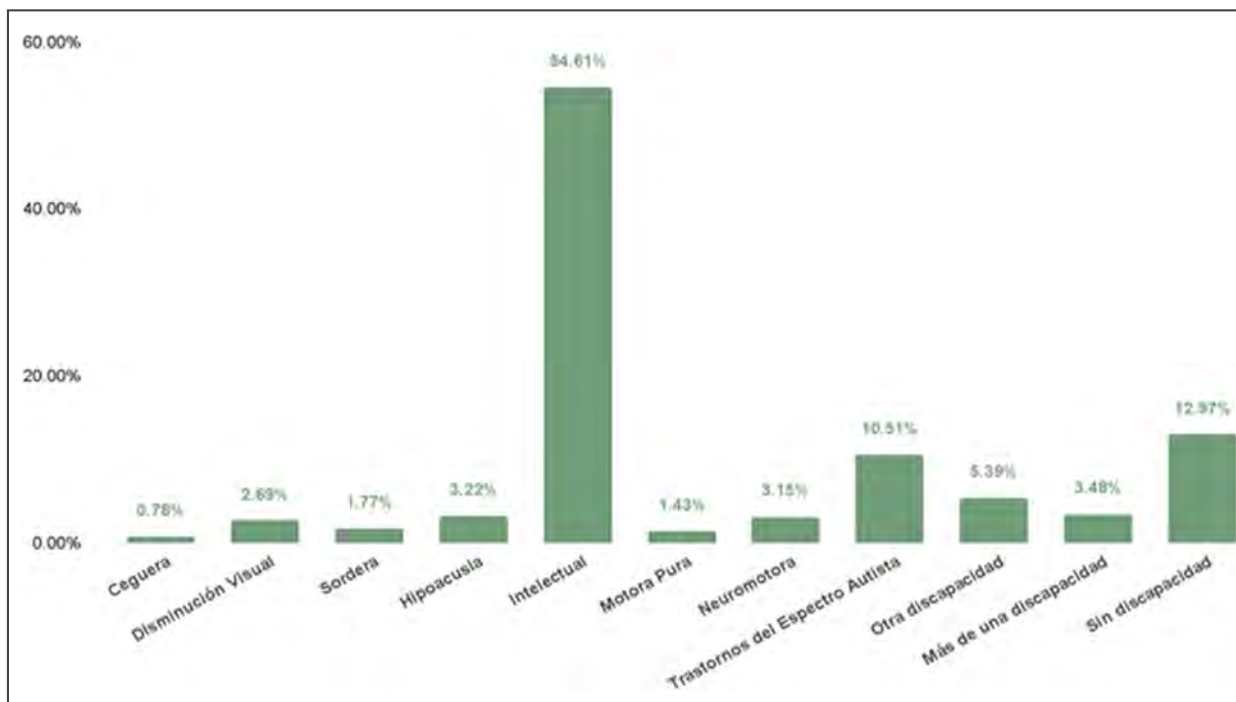
Al profundizar en las diferentes condiciones y sus procesos de integración, se observa que presentan las siguientes características.

Tabla N°3: Estudiantes integrados/as a la educación común y de educación de jóvenes y adultos por discapacidad según división político-territorial Fuente: Relevamiento Anuario Estadístico 2021

Región	División política territorial	Ciudad	Desplazación Mensual	Salida	Entrada	Intercambio	Móvil Para	Neurociencia	Tratamiento del Español Autista	Vida discapacidad	Móvil para discapacidad	Sin discapacidad	Total
Metropolitana	Cat. B.A.S		0.3%	1.6%	0.2%	8.3%	0.0%	0.3%	2.6%	5.7%	0.5%	31.6%	100%
Centro	Buenos Aires		0.3%	3.1%	2.0%	5.3%	1.6%	5.0%	19.5%	5.4%	0.5%	6.3%	150%
NOA	Catamarca		0.0%	2.6%	3.3%	1.4%	1.4%	4.1%	6.3%	9.9%	3.9%	1.5%	150%
Centro	Salta		0.2%	2.1%	1.4%	2.0%	0.4%	0.4%	2.4%	4.8%	2.4%	3.3%	100%
NOA	Corrientes		0.3%	4.3%	0.3%	3.0%	1.1%	2.3%	5.4%	4.4%	2.5%	7.9%	100%
NOA	Chaco		0.2%	1.3%	3.0%	3.1%	1.4%	2.4%	5.4%	12.4%	3.1%	16.3%	100%
Patagónica	Chubut		1.6%	10.5%	6.4%	12.1%	1.5%	1.2%	0.9%	28.0%	6.6%	1.9%	100%
Centro	Entre Ríos		3.1%	7.3%	4.3%	4.3%	0.3%	1.1%	5.3%	4.4%	7.4%	6.3%	100%
NOA	Formosa		1.4%	5.2%	0.5%	4.4%	4.4%	4.4%	10.3%	10.4%	3.1%	7.0%	100%
NOA	Jujuy		0.4%	1.6%	0.4%	3.4%	1.4%	2.4%	7.3%	11.3%	3.1%	11.0%	100%
Patagónica	La Pampa		1.1%	5.7%	0.2%	3.3%	5.6%	2.9%	12.4%	1.9%	7.0%	10.2%	100%
NOA	La Rioja		2.8%	1.4%	0.4%	12.1%	1.8%	4.4%	10.3%	11.0%	1.8%	3.1%	100%
N. Cuyo	Mendoza		1.1%	6.7%	1.2%	7.0%	3.0%	1.1%	5.4%	4.0%	7.0%	1.3%	100%
NOA	Misiones		0.4%	1.3%	1.4%	1.4%	1.0%	3.9%	4.3%	3.6%	0.5%	20.7%	100%
Patagónica	Neuquén		0.4%	2.2%	1.0%	2.0%	0.7%	2.0%	8.4%	8.4%	4.8%	1.3%	100%
Patagónica	Rio Negro		0.5%	4.1%	0.8%	4.8%	2.4%	2.4%	6.1%	3.3%	0.0%	0.3%	100%
NOA	Salta		0.9%	2.6%	0.4%	6.9%	70.7%	1.1%	10.5%	5.1%	8.0%	1.8%	100%
N. Cuyo	San Juan		1.5%	0.3%	0.3%	2.1%	0.3%	0.3%	0.5%	2.0%	0.0%	7.5%	100%
N. Cuyo	San Luis		0.2%	0.2%	0.4%	3.4%	0.6%	0.6%	1.1%	0.9%	0.2%	91.3%	100%
Patagónica	Santa Cruz		0.6%	1.4%	1.0%	4.2%	1.9%	1.3%	18.8%	0.0%	5.5%	7.4%	100%
Centro	Santa Fe		0.5%	1.4%	1.0%	2.4%	0.6%	3.3%	6.7%	0.6%	16.1%	24.0%	100%
NOA	Santiago del Estero		1.6%	1.1%	0.2%	0.3%	0.9%	1.3%	9.4%	0.4%	2.0%	4.8%	100%
NOA	Tucumán		1.3%	2.1%	0.2%	8.2%	3.5%	4.3%	3.4%	3.4%	2.3%	1.0%	100%
Patagónica	Tierra del Fuego		0.4%	7.4%	2.3%	10.5%	2.1%	1.3%	8.1%	0.7%	4.8%	23.3%	100%
Total País			0.8%	2.7%	1.8%	9.5%	1.4%	3.1%	10.5%	5.4%	3.0%	13.0%	100%

Fuente: Anuario estadístico 2021. Si bien es posible diferenciar porcentajes del tipo de discapacidad de los/las/les EcD, se tienen bases de datos que incluyen esos porcentajes según división político-territorial, incluyendo en el universo a la modalidad de Educación de jóvenes y adultos, que excede el análisis de este informe.

Gráfico N°4: Distribución de EcD según tipo de discapacidad.
Fuente: Anuario Estadístico 2021.



De las 23 jurisdicciones más CABA, se sintetiza que:

- La discapacidad que predomina en los/las/les EcD integrados en las escuelas comunes y EPJA es la discapacidad intelectual, con más del 50% en 17 provincias. Y el 54% del total de EcD integrados en el país.
- El 13% corresponde a “Estudiantes sin discapacidad” que se describen como estudiantes “con dificultades en el aprendizaje y/o en el lenguaje y/o en la comunicación, que no se derivan de una discapacidad, pero que implican procesos de inclusión del sistema educativo, por lo cual son parte del relevamiento”(Relevamiento Anual, 2021 Cuaderno Rosa, p. 199). Se destacan Ciudad de Buenos Aires que registra el 81,6% de sus EcD en esta categoría y San Luis un 93%. Misiones, Tierra del Fuego y Santa Fe alrededor de un 25%.
- Estudiantes con Trastornos del Espectro Autista representan el 10 % de los/las/les EcD en todo el país. Siendo alrededor del 15% en provincias como Buenos Aires, Formosa, La Pampa y Salta. Santa Cruz expresa que casi un 20% de sus EcD integrados tienen esa discapacidad.
- La sordera e hipoacusia son déficits que el 5% del total de los/las/les EcD del país expresa que posee. En provincias como Chubut, La Rioja y Tierra del Fuego es alrededor del 15%.
- Las condiciones motoras y neuromotoras en EcD resultan el 4,5% del total de EcD en la Argentina. Manteniéndose esto casi en todas las provincias, con variación hasta el 9% en Formosa.

- En el caso de la ceguera y disminución visual, es la condición del 3,5% del total de EcD del país. Chubut, Entre Ríos y San Juan casi triplican este porcentaje.

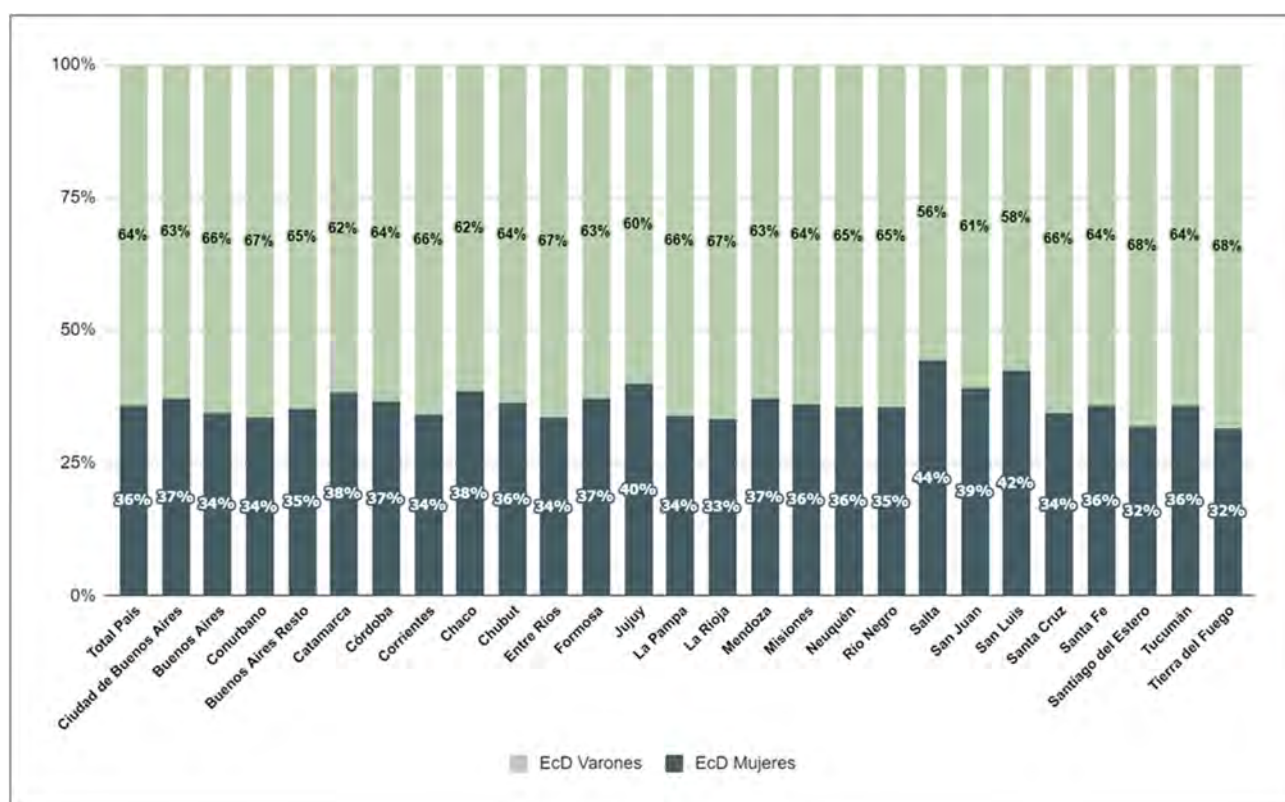
Respecto de otras deficiencias

De acuerdo con datos sintetizados del INDEC en el Perfil de las PCD (2018), el/la/le EcD tiene menos probabilidades de avanzar en su trayectoria educativa si cuenta con más de una dificultad permanente, siendo una de ellas cognitiva o intelectual. De acuerdo con el Anuario Estadístico 2021, esta es la situación de entre 7 y 10% de los/las/les EcD integrados en escuela común y EPJA en provincias como Entre Ríos, La Pampa, Mendoza, Misiones, Río Negro y San Juan. Santa Fe asciende al 16%. En el total del país, resulta un 5,4% de EcD con más de una discapacidad.

Respecto del género

El RA revela que del total de las jurisdicciones (26: 23 provincias y Bs.As. dividida en tres), sólo Salta, San Luis y Jujuy llegan al 40% de población de género femenino en sus escuelas, frente a un casi 70% de EcD que son de género masculino (caso de Tierra del Fuego, Santiago del Estero, La Rioja o Entre Ríos, por ejemplo). Es decir, de cada 10 EcD, casi 7 son de género masculino (Gráfico N°5).

Gráfico N°5: Distribución de EcD según género.
Fuente: Anuario Estadístico 2021



NOTA: Incluye los/las/les estudiantes que sólo asisten a la escuela común o de adultos recibiendo apoyo docente de la escuela especial y los/las/les estudiantes que asisten a más de un establecimiento educativo. Sólo se consignan los/las/les estudiantes integrados registrados en las escuelas de Educación Especial.

De acuerdo con datos sintetizados del INDEC en el Perfil de las PCD (2018), el/la/le EcD tiene menos probabilidades de avanzar en su trayectoria educativa si es mujer. Se considera necesaria, cuando no urgente, una perspectiva de género para el estudio de la población con discapacidad (desventaja para acceder al sistema, para asistir a la escuela, para avanzar en las trayectorias, para laterminalidad de los niveles educativos y luego para emplearse, para ocupar cargos jerárquicos o autónomos, para estar en pareja o convivir). Perspectiva que debería ser asumida en las Políticas Públicas. Debería haber un entrecruzamiento de las políticas de género con las de discapacidad, es parte de la perspectiva interseccional que se propone.

Respecto de la edad

La trayectoria educativa de una persona con discapacidad no comienza en el Nivel Inicial obligatorio (jardín de infantes). En el mejor de los casos, desde el momento del diagnóstico puede comenzar su camino de estimulación oportuna o atención temprana en una Escuela Especial (Acuerdo Marco 19/98-CFE, derogado y modificado por Res. 155/11-CFE. Modalidad de Educación Especial). Este escenario resulta diferente en condiciones desfavorecidas.

La historia educativa de EcD es diferente por ser institucionalizado/institucionalizada/institucionalizade a edades tempranas. Este acompañamiento que realiza la Escuela Especial no sólo la realiza con la PcD sino también con sus familias. Al llegara la edad de 5 años, la familia puede inscribir a su hijo/a/e en la escuela común o regular con el apoyo del docente del servicio de inclusión o apoyos privados.

Esta introducción nos permite observar el inicio de la escolarización de el/la/le EcD desde un lugar particular, al llegar a nivel inicial ya adquirió las herramientas que le permitirán realizar una escolaridad en la escuela común, disminuyendo los obstáculos primeros en su desarrollo devenidos de su condición. En la mayoría de los casos, en todos los niveles el/la/le estudiante se relaciona con dos instituciones educativas: la escuela común y la especial. Y entre ambas realizarán acuerdos anuales abordando los compromisos que asumirán en el proceso junto a las familias como tercera parte de la articulación (Res. 311/16-CFE).

Lamentablemente, existe un profundo vacío de datos que dé cuenta de la detección oportuna y la capacidad de derivación, coordinación, comunicación y organización del Sistema de Salud y del Sistema Educativo y su acceso a sus prestaciones y otras prestaciones sociales. Si bien la población objeto de este informe son los/las/les EcD y su acceso a la educación común, interesan las etapas previas como favorecedora de sus trayectorias educativas. En las notas preliminares de la metodología utilizada y las definiciones de muestra y población del INDEC en el Perfil de las PCD (2018), al respecto se aclara:

[...]La información para la población de 0 a 5 años se presenta solo cuando es conceptualmente pertinente y cuando la precisión alcanzada en las estimaciones lo

permite. Asimismo, debido a que las limitaciones en la actividad en los niños de 0 y 1 año pueden estar sujetas a atributos evolutivos más que a dificultades originadas en una condición de salud, solo se considera a la población que posee certificado de discapacidad como población con dificultad (2018, p. 28).

Anteriormente se dijo: “También se observa que, cuanto menos edad tiene la persona con dificultad o limitación permanente, más asistencia se registra a instituciones del sector estatal o privado, predominando los centros educativos-terapéuticos, relacionados con el sistema de salud” (INDEC, 2010, p.50). Este dato da cuenta de una realidad angustiante para las personas con discapacidad, ya adolescentes o jóvenes, y sus familias: a medida que crece en edad, encuentra menos oportunidades de inserción institucional y de opciones de socialización, empleabilidad con apoyos u otras posibilidades que la vida ofrece -o debería ofrecer. Esos esfuerzos que las instituciones hicieron en edades tempranas, ahora se encuentran retraídas o negadas, regresan a la familia, cuando esta existe y puede. Es decir, la edad de las personas con discapacidad marca la diferencia entre contar con una red de apoyos y ya no tenerla, o que este se reduzca a niveles sorprendentes.

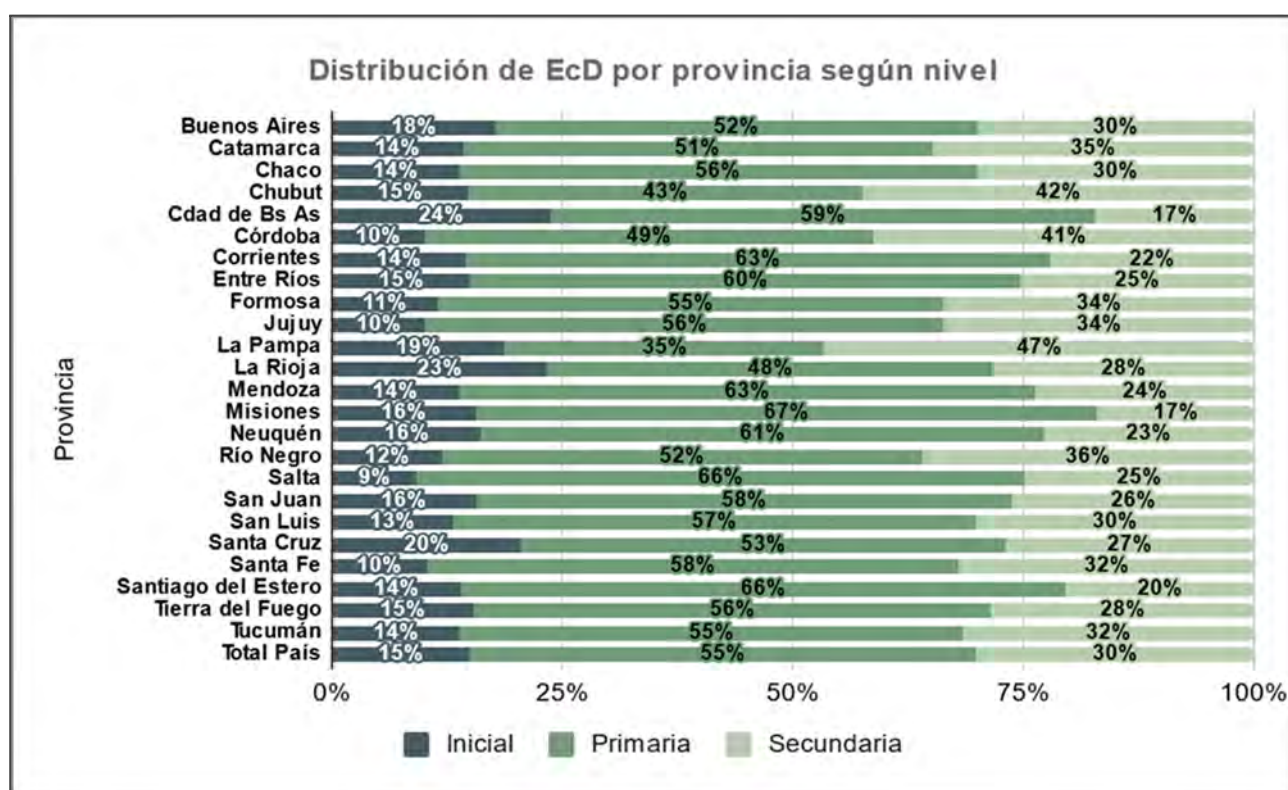
Estas reflexiones podrían ayudar a explicar la marcada diferencia entre el acceso de EcD en el nivel primario y como se reduce a casi la mitad en el nivel secundario (Tabla N°4). Se debe tener la precaución que esta reducción describe eso: la no presencia del/a EcD en el sistema común, lo que no necesariamente significa “fuera de toda institucionalización”, ya que existen diversas modalidades en el Sistema Educativo (como Escuelas de Educación Integral- EEI- antiguos posprimarios) y parte del sistema informal y no formal que aún les posibilita unos años de una “existencia” que puede ser percibida por otros fuera del seno familiar.

El Relevamiento Anual brinda datos sobre EcD en los distintos niveles, provincias y/o regiones. En un primer análisis se encontró el desgranamiento entre el nivel primario y secundario, por lo que resulta importante hacer historia en relación con la inclusión en estos dos niveles. La experiencia de primaria en la temática tiene un recorrido mayor ya que los esfuerzos se destinaron a asegurar el nivel básico. Los desafíos e incertidumbres de los primeros momentos como así también la experiencia obtenida sirvieron de apoyo cuando nivel secundario se convierte en obligatorio (2006) y esto impacta en mayor ingreso de EcD. Anteriormente podían ingresar, pero no contaban con el recurso de la docente de apoyo de la Escuela Especial.

Tabla N°4: Distribución de EcD por Provincia según nivel educativo.
Fuente: Relevamiento Anual 2021.

Distribución de EcD por Provincia según nivel								
Provincia	Regiones	Inicial	Inicial (%)	Primario	Primario (%)	Secundario	Secundario (%)	Total
Buenos Aires	Centro	9728	17.73%	28661	52.23%	16486	30.04%	100.0%
Catamarca	NOA	194	14.14%	699	50.95%	479	34.91%	100.0%
Chaco	NEA	544	13.72%	2229	56.22%	1192	30.06%	100.0%
Chubut	Patagonia	431	14.74%	1252	42.82%	1241	42.44%	100.0%
Cdad de Bs As	Metropolitana	2102	23.66%	5257	59.18%	1524	17.16%	100.0%
Córdoba	Centro	2057	9.96%	10070	48.77%	8522	41.27%	100.0%
Corrientes	NEA	474	14.48%	2075	63.40%	724	22.12%	100.0%
Entre Ríos	Centro	647	15.01%	2571	59.64%	1093	25.35%	100.0%
Formosa	NEA	220	11.42%	1058	54.93%	648	33.64%	100.0%
Jujuy	NOA	480	10.12%	2669	56.25%	1596	33.64%	100.0%
La Pampa	Patagonia	281	18.72%	521	34.71%	699	46.57%	100.0%
La Rioja	N.Cuyo	396	23.34%	821	48.38%	480	28.29%	100.0%
Mendoza	N.Cuyo	825	13.67%	3783	62.68%	1427	23.65%	100.0%
Misiones	NEA	558	15.53%	2425	67.49%	610	16.98%	100.0%
Neuquén	Patagonia	488	16.19%	1837	60.95%	689	22.86%	100.0%
Río Negro	Patagonia	479	11.93%	2090	52.04%	1447	36.03%	100.0%
Salta	NOA	711	9.18%	5103	65.91%	1928	24.90%	100.0%
San Juan	N.Cuyo	404	15.55%	1514	58.28%	680	26.17%	100.0%
San Luis	N.cuyo	316	13.07%	1372	56.74%	730	30.19%	100.0%
Santa Cruz	Patagonia	404	20.50%	1035	52.51%	532	26.99%	100.0%
Santa Fe	Centro	1279	10.20%	7252	57.84%	4008	31.96%	100.0%
Santiago del Estero	NOA	531	13.96%	2497	65.64%	776	20.40%	100.0%
Tierra del Fuego	Patagonia	142	15.32%	521	56.20%	264	28.48%	100.0%
Tucumán	NOA	720	13.86%	2834	54.56%	1640	31.57%	100.0%
Total general		24411	14.89%	90146	54.98%	49415	30.14%	100.0%

Gráfico N°6: Distribución de EcD según género.
Fuente: Anuario Estadístico 2021



Las preguntas que surgen como urgentes frente a estos datos ¿dónde están los EcD que salen del nivel primario y no ingresan al secundario? ¿eligen otro recorrido? ¿eligen o se ven obligados? ¿las dificultades de pasar de un nivel a otro están en el tipo de configuraciones de apoyo que requieren? En parte, el estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad (INDEC, 2018), intentó responder esto. Y, ante la pregunta sobre cuál es el motivo principal por lo que personas de más de 14 años no cursa o no cursó son: porque entienden que “terminaron” y no quieren seguir (38%), porque no tienen suficientes recursos (11%), no accedió a la escuela por su discapacidad (9%) y los problemas de accesibilidad en entornos (apoyos, escuelas, docentes) y en el transporte, vía pública y edificios, representan el 5,5% y casi 3%, respectivamente. Llamativamente, bajo la etiqueta de “otro motivo” se expresa casi el 32%. Restan las reflexiones sobre la voluntad, la libertad y la capacidad de elegir cuando los contextos son tan restrictivos.

Respecto de la clase

El desarrollo de cada jurisdicción tuvo y tiene diferencias notables, históricamente construidas y actualmente no equilibradas. Las causas son múltiples. Lo cierto es que las/los/les EcD no se encuentran en las mismas condiciones si se trata de Mendoza, Buenos Aires o Chaco. Existe mayor prevalencia de discapacidad en algunas regiones con un entorno disminuido en prestaciones.

De acuerdo con datos sintetizados del INDEC en el Perfil de las PCD (2018), el/la/le EcD tiene menos probabilidades de avanzar en su trayectoria educativa si habita regiones

desfavorecidas, como el NEA.

Las trayectorias y su calidad educativa dependerá de diferentes variables, entre ellas: lugar geográfico (no todas las provincias cuentan con escuelas especiales suficientes en todo el territorio por lo tanto no alcanzan a cubrir las necesidades de apoyo), profesionales formados en las distintas discapacidades. La estructura educativa de cada provincia tiene la impronta de la realidad contextual de las mismas, algunas con una organización interna no sostenible.

Tanto unidades educativas como estudiantes y docentes se distribuyen desigualmente en las provincias, por razones históricas, estructurales, demográficas y político-económicas. Cabe destacar entonces que las desigualdades de oportunidades educativas se encuentran geolocalizadas en nuestro país.

Además, de acuerdo con datos de la misma fuente, el/la/le EcD tiene menos probabilidades de avanzar en su trayectoria educativa si tiene sus necesidades básicas insatisfechas. Y esto se relaciona con la prevalencia de deficiencias cognitivas o intelectuales, que dificultan aún más su tránsito por la escuela común.

Cabe mencionar que esto resulta extensible no solo a América, sino a Europa: en un porcentaje importante de la bibliografía referida a discapacidad, se señala la sobrerrepresentación de la discapacidad en sectores en situación de pobreza y ruralidad (Franklin, 1996; Palacios, 2007; Marchesi, Álvarez Uría, 2009; REDI, 2013; Pantano, 2016; ONU, 2017; Diez, 2004; Artículo 24, 2018; OMS, 2011; INADI, 2005 y otros). Sobre esto, de manera más específica, el Informe Mundial sobre Discapacidad de la OMS- ONU (2011), señala:

La discapacidad es una cuestión de desarrollo, debido a que posee un vínculo bidireccional con la pobreza: la discapacidad puede aumentar el riesgo de pobreza, y la pobreza puede aumentar el riesgo de discapacidad. Un creciente conjunto de datos empíricos de todo el mundo indica que es más probable que las personas con discapacidad y sus familias experimenten desventajas económicas y sociales que aquellas que no experimentan la discapacidad (p. 27).

Los datos del Anuario Estadístico 2021 (Tabla N°3) dan cuenta del predominio de la discapacidad intelectual en la integración de EcD. Lo que no llega a dar cuenta de todo el universo de PcD sub-18, al menos (ya que no contempla otras modalidades y a no escolarizados). Asimismo, ese predominio de discapacidad intelectual tiene estrecha relación con el hambre ya que deficiencias nutricionales en la primera infancia devienen en daños cognitivos permanentes (OMS, 2011, p. 11 y 12).

Respecto de la ruralidad

La ruralidad resulta interesante mencionarla ya que fue construida como categoría residual (negación de lo urbano) con distribución espacial de sus habitantes baja y dispersa y, en líneas generales, empobrecida, inviable o de alto riesgo. Si bien existen intentos de pensarla como modos particulares de habitar con prácticas socioculturales diversas,

persiste la concepción del territorio como desarticulador de procesos y dinámicas, por la carencia de redes y servicios (INCAP, 2020).

Bajo esta concepción de la ruralidad, cuando se entrecruza con personas con discapacidad, deviene en un panorama que resulta desalentador.

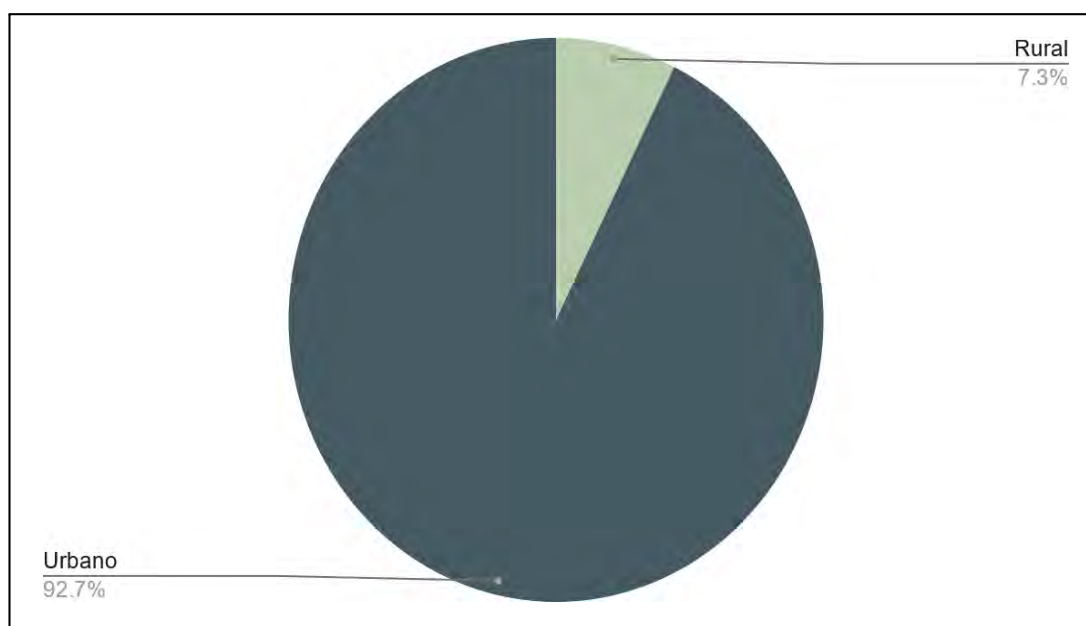
Por ello, no sorprende que más del 92,7% de los/las/les EcD asisten a escuelas en el ámbito urbano (lo que implica en muchos casos el traslado) frente a un 7,3% que desarrolla su trayectoria educativa en el ámbito rural (Tabla N°5 - Gráfico N°7). Se debe considerar lo que se mencionó anteriormente: un porcentaje importante de la bibliografía referida a discapacidad señala la sobrerrepresentación de la discapacidad en sectores en situación de pobreza y ruralidad (Franklin, 1996; Palacios, 2007, Marchesi, Álvarez Uría, 2009; REDI, 2013, Pantano, 2016; ONU, 2017; Díez, 2004; Artículo 24, 2018; OMS, 2011; INADI, 2005 y otros).

Los datos del 2020 y del 2021 casi no ofrecen variación de porcentajes. A continuación, se muestran los resultados de la misma variable en el Relevamiento Anual del 2021.

Tabla N°5: Distribución de EcD según ámbito educativo.
Fuente: Relevamiento Anual 2021.

Ámbito	Estudiantes con discapacidad en Educación Común	Distribución porcentual
Rural	11949	7.3%
Urbano	152021	92.7%
Total	163972	100.0%

Gráfico N°7: Distribución de EcD según ámbito educativo.
Fuente: Relevamiento Anual 2021



Estos datos concuerdan con lo relevado en el 2010 por el INDEC, donde los porcentajes fueron 89,9% para lo urbano y 10,1% para lo rural (INDEC, 2010, p. 25). De acuerdo con datos sintetizados por la misma fuente en el Perfil de las PCD (2018), el/la/le EcD tiene menos probabilidades de avanzar en su trayectoria educativa si se encuentra en entornos rurales. Además, las familias se caracterizan como numerosas, tradicionales y de baja escolaridad, lo que tampoco ayuda a EcD en lo educativo.

Contextualizando las escuelas rurales en general (ya que se debe considerar que existen “ruralidades” en plural) tienen una estructura organizacional diferente en cantidad de estudiantes, menos que en las escuelas urbanas, aulas multigrados, un/una/une docente a cargo de un grupo de estudiantes de diferentes grados.

La lógica graduada de la escolarización tal como la conocemos prevé que cada sección escolar agrupa niños y niñas que cursan un mismo grado de la escolaridad y que tienen aproximadamente la misma edad; pero en los plurigrados esa lógica organizacional se quiebra para dar lugar a secciones que agrupan a niños y niñas que se encuentran en grados diferentes de su escolarización. Lo múltiple en ese caso no es el grado, sino la sección. De allí la denominación sección múltiple, que utiliza la estadística educacional. La expresión grados agrupados, que se encuentra en ocasiones en la literatura parece también una expresión adecuada de esta idea. (Terigi, 2008, p.30).

La persona con discapacidad encuentra su desigualdad agravada en un contexto de ruralidad, disponiendo de escasos recursos en sus entornos, ausencia de redes y distancias mayores, que obligan al traslado permanente a centros urbanos. Además, las características poblacionales del medio: escasa, dispersa y, en ocasiones, móvil (migrante) no resultan favorecedores de las trayectorias, entorpeciendo la asequibilidad educativa (un aspecto de la accesibilidad de la educación como DDHH). No sólo deberá hacer frente a su condición sino también deberá resignarse a no poseer los apoyos de configuración que requiere por derecho. Álvaro Marchesi (2000) menciona que “las desigualdades escolares no se originan en el sistema educativo, sino que se agravan en él”.

Para finalizar, no se cuenta con datos que profundicen respecto de otras posibles identidades estigmatizadas que podrían generar condiciones de discriminación múltiple en el ámbito educativo para los/las/les EcD: persona con discapacidad y enfermedades que requieren hospitalización o internación, los diálogos con la condición de migrante, de extranjero, con identidades autopercebidas no hegemónicas, identidades indígenas, afrodescendientes, etc.

La apertura de este apartado desarrolló LA DISCRIMINACIÓN y se desea recuperar este tema y algunas intersecciones para ampliarlo, junto al análisis devenido del Operativo Aprender. En el 2021 se preguntó a los/las/les estudiantes respecto de la discriminación con la pregunta: “En tu escuela, ¿por qué motivos tus compañeros/as te discriminan?”. Y sus respuestas y el tema exigen algunas consideraciones.

Por las características de las pruebas Aprender (datos censales-muestrales), no es posible identificar a estudiantes por su condición de discapacidad. Este equipo tiene importantes dudas respecto de si realmente alguno de ellos/ellas/ellos respondió dichas pruebas. Es por ello que, de manera complementaria, se consultó a la Directora de EE actualmente en funciones en la jurisdicción, quien manifestó que, si bien no corresponde a su área los dispositivos, aportó que las únicas adecuaciones que presentan las pruebas Aprender tratan del sistema Braille, para personas ciegas y macrotipos, para estudiantes con baja visión. Comentó que, al ser autoadministradas, los/las/les estudiantes tienen la libertad de poder responder o no, lo cual dejaría pensar que las PcD, al no contar con la accesibilidad necesaria, elegirían no responderlas. Esta información no consta en los resultados o registros de toma de pruebas, sino son la suposición de lo que podría haber sucedido dada las características de dichas pruebas y su forma de administración. Y eso advierte que deben tomarse precauciones de cara al análisis de sus resultados para con EcD.

Además, los porcentajes tan bajos que se manifiestan no se pueden asociar con los relevados por el INADI (2014), donde se ubica a la escuela como el 4to lugar con más discriminación percibida, con un casi 70% (detrás de los boliches, la calle y las comisarías y por sobre la TV o las empresas). Se aclara que esta pregunta en la base al Operativo Aprender la responden los/las/les estudiantes, mientras el porcentaje antedicho es respondido por otros/otras/otres integrantes de la comunidad educativa también. Otra aclaración: “percibido” no es lo mismo que “experimentado”. La pregunta del Aprender refiere a lo experimentado. Una reflexión necesaria respecto de lo “percibido” y lo “experimentado” se relaciona con los niveles de comprensión y lectura de las situaciones. La importancia de una formación en el enfoque de DDHH y en temáticas de diversidad e inclusión ayudarían a mejores lecturas de la violencia desplegada cotidianamente en sus múltiples ropajes. Y esta formación no sólo involucra a las PcD (que lo experimentan), sino a TODOS/TODAS/TODES (que deben percibirlo).

En la misma fuente del Mapa de la discriminación en la Argentina (INADI, 2014) se refiere que la discapacidad como motivo de discriminación en el ámbito educativo ocupa el 6to lugar, luego del color de piel, el aspecto físico, el nivel socioeconómico, la condición de inmigrante y obesidad-sobrepeso (y por sobre la orientación sexual). En el operativo Aprender, esto tiene el siguiente comportamiento (Tablas N°6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13)³.

- Más del 60% manifiesta **nunca** haber sido discriminado, por ninguno de los motivos presentes en la prueba.
- Más del 10% expresó que **algunas veces** fue discriminado por “mis intereses y gustos”, por “el aspecto físico”, “por otros motivos” y “por obtener buenas notas”. Y en porcentajes menores (que no llegan al 3%), por la orientación sexual, ser repetidor o su religión.
- Alrededor del 3% respondió que **muchas veces** fueron discriminados “por otros motivos” “por mis intereses gustos”, por “el aspecto físico” y “por obtener buenas notas”. Los demás motivos obtuvieron menos del 1%.

Tabla N°6: Motivos de discriminación: Por obtener buenas notas.
Fuente: Operativo Aprender 2021

En tu escuela, ¿por qué motivos tus compañeros/as te discriminan? Por obtener buenas notas		
Respuesta	Cantidad de Estudiantes	Porcentaje
Nunca	395550	62,2%
Algunas veces	63397	10,0%
Muchas veces	22923	3,6%
Total	481870	75,8%

Tabla N°7: Motivos de discriminación: Por haber repetido de grado o que le vaya mal en las pruebas.
Fuente: Operativo Aprender 2021

En tu escuela, ¿por qué motivos tus compañeros/as te discriminan? Por haber repetido de grado/ Por que me va mal en las pruebas		
Respuesta	Cantidad de Estudiantes	Porcentaje
Nunca	402275	63,3%
Algunas veces	16541	2,6%
Muchas veces	3626	0,6%
Total	422442	66,5%

Tabla N°8: Motivos de discriminación: Por su nacionalidad.
Fuente: Operativo Aprender 2021

En tu escuela, ¿por qué motivos tus compañeros/as te discriminan? Por mi nacionalidad		
Respuesta	Cantidad de Estudiantes	Porcentaje
Nunca	395479	62,2%
Algunas veces	10035	1,6%
Muchas veces	3184	0,5%
Total	408698	64,3%

Tabla N°9: Motivos de discriminación: Por su religión.
Fuente: Operativo Aprender 2021

En tu escuela, ¿por qué motivos tus compañeros/as te discriminan? Por mi religión		
Respuesta	Cantidad de Estudiantes	Porcentaje
Nunca	398112	62,6%
Algunas veces	14623	2,3%
Muchas veces	4237	0,7%
Total	416972	65,6%

Tabla N°10: Motivos de discriminación: Por su aspecto físico.
Fuente: Operativo Aprender 2021

En tu escuela, ¿por qué motivos tus compañeros/as te discriminan? Por mi aspecto físico		
Respuesta	Cantidad de Estudiantes	Porcentaje
Nunca	337132	53,0%
Algunas veces	74296	11,7%
Muchas veces	19096	3,0%
Total	430524	67,7%

Tabla N°11: Motivos de discriminación: Por su orientación sexual o identidad de género.
Fuente: Operativo Aprender 2021

En tu escuela, ¿por qué motivos tus compañeros/as te discriminan? Por mi orientación sexual o identidad de género		
Respuesta	Cantidad de Estudiantes	Porcentaje
Nunca	387786	61,0%
Algunas veces	18193	2,9%
Muchas veces	5620	0,9%
Total	411599	64,8%

Tabla N°12: Motivos de discriminación: Por sus intereses y gustos.
Fuente: Operativo Aprender 2021

En tu escuela, ¿por qué motivos tus compañeros/as te discriminan? Por mis intereses y gustos		
Respuesta	Cantidad de Estudiantes	Porcentaje
Nunca	317879	50,0%
Algunas veces	81815	12,9%
Muchas veces	19664	3,1%
Total	419358	66,0%

Tabla N°13: Motivos de discriminación: Por otros motivos.
Fuente: Operativo Aprender 2021

En tu escuela, ¿por qué motivos tus compañeros/as te discriminan? Por otros motivos		
Respuesta	Cantidad de Estudiantes	Porcentaje
Nunca	327685	51,6%
Algunas veces	70988	11,2%
Muchas veces	23177	3,6%
Total	421850	66,4%

De 635.515 estudiantes relevados en el Operativo Aprender 2021, 11.691 estudiantes contestaron que se sienten discriminados/discriminadas/discriminades expresando como motivo la discapacidad, esto asumió la frecuencia de “algunas veces” o “muchas veces”, es decir **el 1,9% de los/las/les estudiantes encuestados /encuestada s/encuestades manifestaron ser discriminados /discriminadas / discriminades por su discapacidad .**

Tabla N°14: Motivos de discriminación: Por sus discapacidad.
Fuente: Operativo Aprender 2021

En tu escuela, ¿por qué motivos tus compañeros/as te discriminan? Por mi discapacidad		
Respuesta	Cantidad de Estudiantes	Porcentaje
Nunca	398666	62,7%
Algunas veces	8661	1,4%
Muchas veces	3030	0,5%
Total	410357	64,6%

Estos resultados motivan a las siguientes reflexiones:

- Si existen lecturas críticas de los entornos y de las conductas que habiliten a visibilizar los tratos diferenciales injustos. Por otra parte, cabe pensar en la naturalización de la desigualdad.
- Si se considera que sentirse discriminado/discriminada/discriminade produce graves consecuencias psicológicas y emocionales (entre ellas, la pasividad, la sumisión y la vergüenza, que agravan la vulnerabilidad pudiendo ocasionar graves daños en el autoconcepto) esto podría alterar las respuestas (y más en menores de 6to o 7mo grado, población objetivo de la misma). Esto también explica que alrededor del 40% de estudiantes no respondiera.
- Si este operativo fue respondido por EcD.
- Si el porcentaje de estudiantes que respondió “por mi discapacidad” realmente se refiera a una discapacidad susceptible de evaluarse y certificarse mediante CUD o es por “motivo de discapacidad”, lo que se explicará en los párrafos subsiguientes.
- Si bien se consideraron motivos propios del nivel educativo secundario y de la población que respondió- adolescentes- (ser repetidor o por mis intereses), el nivel socioeconómico fue ignorado (o se incluye en “por otros motivos” posiblemente).
- Si es posible cruzar identificadores de modo tal de dar cuenta de la discriminación múltiple: una misma persona marcó más de un motivo por lo que se sintió discriminado/a/e.

Como se anticipó, cuando específicamente se responde en el Operativo Aprender sobre el motivo de discriminación por discapacidad, puede que esos porcentajes tan bajos sean consecuencia que estudiantes con discapacidad no respondieron. También pudo haber

pasado que estudiantes sin CUD o una discapacidad certificada hayan respondido que fueron discriminados por ese motivo. Y esto puede profundizarse desde las nuevas concepciones sobre la discriminación. Como ya se adelantó, la CDPCD tiene al principio de no discriminación como transversal en todo su articulado (art.3). En la misma se define a la discriminación como:

Cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Esto incluye todas las formas de discriminación, y, entre ellas, la denegación de ajustes razonables. (CDPCD- ONU, 2006, art. 2).

Agustina Palacios (2006) aclara desde el lenguaje jurídico que se encuentra en este artículo que se podría sostener que las personas pueden ser discriminadas “por motivo de” o “sobre la base de” discapacidad no teniendo ellas mismas una discapacidad, pero siendo tratadas de manera discriminatoria por considerarse que tienen una discapacidad (p. 68). A esto se denomina “percepciones subjetivas de la discapacidad dentro de la definición de discapacidad”: percepciones subjetivas y erróneas respecto a la existencia de dicha condición (porque se cree que es discriminado/discriminada/discriminade tendrá discapacidad en el futuro, porque convive con personas que sí la tienen, porque quien discrimina creen que “eso” es una discapacidad cuando no lo es, por ejemplo, deformaciones o problemas de aprendizaje o emocionales, pero despliegan las prácticas condenables de igual manera). Esta distinción ya se encontraba presente en los instrumentos internacionales. En la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad- CIADDIS- OEA, 2001 (en vigor):

ARTÍCULO I. Para los efectos de la presente Convención, se entiende por:[...]Discriminación contra las personas con discapacidad:

a) El término "discriminación contra las personas con discapacidad" significa toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad, antecedente de discapacidad, consecuencia de discapacidad anterior o percepción de una discapacidad presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos y libertades fundamentales (CIADDIS-OEA, 2001)

El INADI (2014) señala que:

Un estudio sobre los tipos de discriminación más frecuentes no puede dejar de tener en cuenta las experiencias de las personas con discapacidad. Entre esta población más del 50% manifiesta haber sufrido alguna vez actos discriminatorios. De las razones por las cuales fueron discriminadas estas personas sobresalen la propia situación de discapacidad, tipos referidos a la obesidad u otros estados de salud y el nivel socioeconómico. En relación con este último tipo, es importante destacar la

relación directa entre discapacidad y desigualdad social. Asimismo, un repaso a nivel nacional da cuenta de que la discriminación hacia las personas con discapacidad adquiere mayor relevancia en el NEA (INADI, 2014, p. 87).

Como se mencionó, es posible realizar un análisis (aunque incipiente) que dé cuenta de la DISCRIMINACIÓN MÚLTIPLE, es decir cuando un/una/une estudiante marcó o tildó más de un tipo de discriminación. Especialmente interesó que, el/la/le estudiante que manifestó sentirse discriminado/a/e por motivo de discapacidad y otro motivo. Estas identidades superpuestas, al intersectarse, generan relaciones, como la coextensividad, es decir, cuando una identidad refuerza otra estigmatizada. Aunque se advierte que para que esto devenga en discriminación deben hacerse lecturas de los contextos (históricos, sociales, institucionales, etc), estos cruzamientos son, al menos, indicativos de la existencia de diálogo, de interacción o ensambles entre las diferencias que no son dominantes en la escuela. Se debe considerar que una identidad, experiencia o forma puede generar otra, desencadenarla, afirmarla, expandirla o comportarse como interdependientes, entre otras múltiples posibilidades. Este tipo de análisis abre oportunidades para la visibilización de la complejidad de las existencias, el cuestionamiento de lo hegemónico y el trabajo de cara a desestigmatizar singularidades no dominantes y lograr más igualdad en la garantía de derechos. Entre las observaciones se cuenta:

- De los/las/les estudiantes que expresaron ser discriminados/as/es por motivo de discapacidad, también se sienten discriminados **algunas veces** por (en orden decreciente):
 1. Por su aspecto físico (posible generación encadenada a la discapacidad)
 2. Por sus intereses y gustos
 3. Por otros motivos
 4. Por su rendimiento académico bueno
 5. Por su religión.
- Los motivos que no predominan y obtuvieron un porcentaje menor de 20%, son: rendimiento académico bajo (repetidor o pruebas malas), la orientación sexual o de género y por la nacionalidad
- De estudiantes que expresaron ser discriminados/as/es por motivo de discapacidad, también se sienten discriminados **muchas veces por** (en orden decreciente):
 1. Por otros motivos
 2. Por su aspecto físico (posible generación encadenada a la discapacidad)
 3. Por sus intereses y gustos
 4. Por su rendimiento académico bueno
 5. La orientación sexual o de género
 6. Por su religión.
 7. Por su nacionalidad
 8. Por su rendimiento académico bajo (repetidor o porque le va mal en las pruebas)

Se expresaron anteriormente la totalidad de los motivos considerados en la encuesta, ya que se dan en un rango del 10% al 20% , sin predominios marcados.

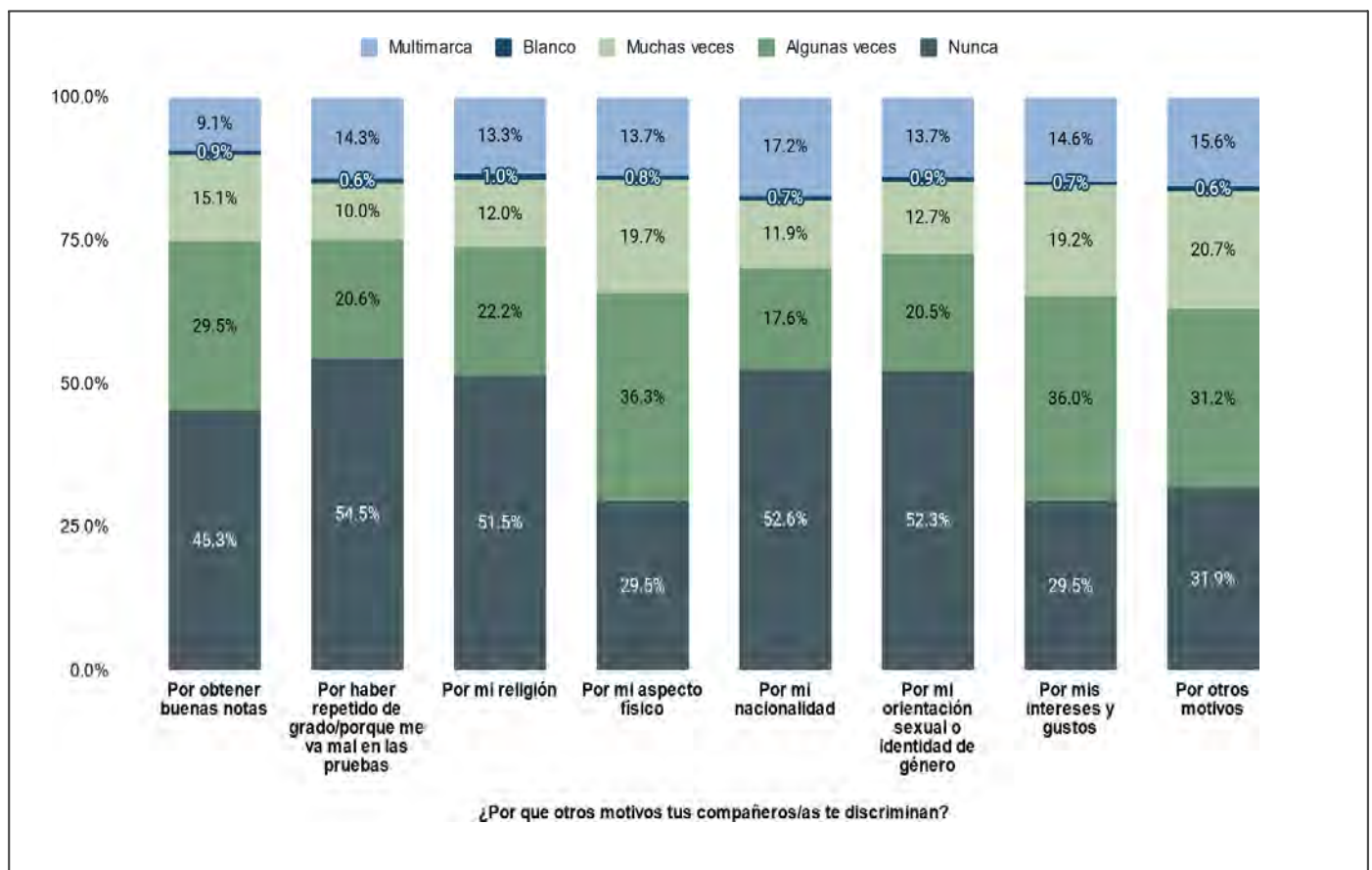
Tabla N°15: Cantidad de estudiantes discriminados por su discapacidad y otros motivos.

Fuente: Operativo Aprender 2021

Estudiantes discriminados algunas o muchas veces por su discapacidad								
Respuesta	Por obtener buenas notas	Por haber repetido de grado/porque me va mal en las pruebas	Por mi religión	Por mi aspecto físico	Por mi nacionalidad	Por mi orientación sexual o identidad de género	Por mis intereses y gustos	Por otros motivos
Nunca	5299	6370	6020	3450	6147	6110	3444	3727
Algunas veces	3447	2410	2599	4247	2062	2393	4209	3648
Muchas veces	1768	1172	1399	2306	1391	1481	2244	2420
Blanco	108	72	113	88	79	100	85	68
Multimarca	1069	1667	1560	1600	2012	1607	1709	1828
Total	11691	11691	11691	11691	11691	11691	11691	11691

Gráfico N°8: Porcentaje de estudiantes discriminados algunas o muchas veces por su discapacidad y otros motivos.

Fuente: Operativo Aprender 2021



En síntesis, la escuela representa un espacio de construcción de subjetividades y de reproducción del sistema de subalternización. La figura de “lo otro” y su borrado, patologización y exclusión debe profundizarse en estudios respecto del capacitismo y sus diversas vinculaciones.

Además, se insiste en que existen formas agravadas y específicas de exclusión, de vulneración de los derechos, de violencia, de injusticia en la personas con discapacidad que resultan de un particular y simultáneo interjuego de identidades o pertenencias a grupos estigmatizados. Para tener una aproximación debe comprenderse que en múltiples y, con frecuencia, simultáneos niveles, todas estas identidades se interseccionan. Y surgen situaciones derivadas de esa intersección, que no es posible ver de manera separada (Jiménez Lara, 2016; Rey Martínez, 2008). Se debe dar la simultaneidad, entonces, y que conformen una entidad diferente a la suma de las partes como aspectos importantes en el terreno conceptual y jurídico (Rey Martínez, 2008).

b. Del diálogo con el contexto institucional y sanitario

No debe perderse de vista que los/las/les estudiantes con discapacidad son personas con deficiencias que interactúan con entornos educativos con barreras para sus aprendizajes, para su estar y transcurrir en el sistema educativo en igualdad de oportunidades. Dichas barreras devienen de la hegemonía de la narrativa capacitista y normalizadora, que configura los entornos sociales y educativos con poca o nula sensibilidad hacia la diversidad corporal y funcional.

Respecto del Estado y el Sistema Educativo

La presencia del Estado se encuentra reflejada, en líneas generales y hace décadas, en el 75% de las unidades educativas, de los/las/les estudiantes y de los cargos docentes que se encuentran en el marco de la gestión estatal (ME, 2019). De acuerdo al Relevamiento Anual, en el caso de los/las/les EcD integrados/as se registra el mismo porcentaje, sin variación, se trate del 2021 o del 2020 (Tabla N°16). Estos indicadores afirman el art. 2 de la Ley de Educación Nacional, que define la Educación como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

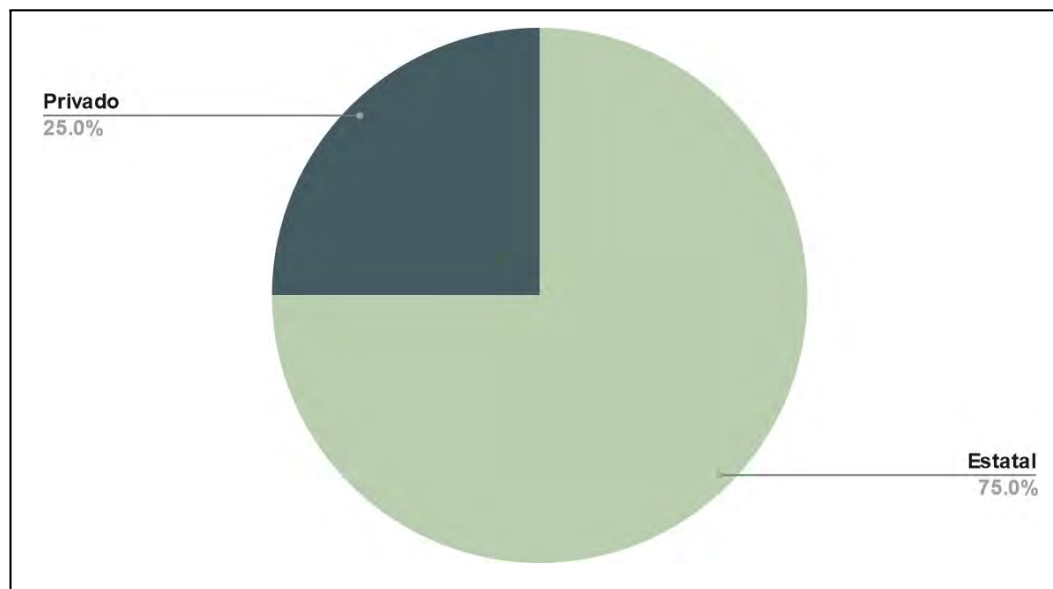
Los datos del 2020 y del 2021 casi no ofrecen variación de porcentajes. A continuación, se muestran los resultados presentes en el Relevamiento Anual del 2021.

Tabla N°16: Distribución de EcD según gestión del establecimiento educativo.

Gestión	Cantidad de EcD en Educ. común según gestión	Porcentaje
Estatal	122.991	75%
Privado	40.981	25%
Total	163.972	100,0%

Fuente: Relevamiento Anual 2021

Gráfico N°9: Distribución de EcD según gestión del establecimiento educativo.
Fuente: Relevamiento Anual 2021




Fuente: Relevamiento Anual 2021

Un concepto equívoco es aquel al que se le puede referir más de un significado. En el marco de la discapacidad y la educación, los análisis y vinculaciones entre lo público (si se entiende como sinónimo de estatal) y privado adquieren otros matices y porosidad en sus límites por lo que se convierten en conceptos equívocos.

La dualización del sistema educativo tiene que ver con la separación creciente entre el circuito de centros privados concentrados o, como la Ley Federal de Educación-LFE n°24.195/93 en la década de los '90 estableció, instituciones públicas de gestión privada e instituciones públicas de gestión estatal. Este fenómeno que resultaría muy claro de establecer en el Sistema Educativo argentino en general, en el marco de pensar las posibilidades de concretar las trayectorias educativas de los/las/les EcD, resulta difuso. Básicamente trata de responder:

- ¿Dónde se encuentra el/la/le EcD realizando su trayectoria educativa? Instituciones educativas de educación estatal o privada.
- ¿De dónde proviene la estructura o sistema de apoyos a las trayectorias de EcD? De las propias instituciones educativas de gestión estatal o privada, de las obras sociales o programas de salud, del esfuerzo familiar.

De este modo, entonces, no se podría afirmar cabalmente la privatización de la educación para la persona con discapacidad, ya que se dan particulares mixturas, que se exponen en el siguiente cuadro de elaboración propia sobre gestión escolar y de sistemas de apoyo . Se recogen sólo algunas posibilidades, que permiten observar la dificultad para poder establecer una frontera taxativa entre lo público y privado.

<p>Más ESTATAL</p> 	ESTATAL	EcD que encuentran garantizado su derecho a la educación en instituciones comunes estatales (proceso de inclusión), con estructuras o sistema de apoyo que pueden ser provistas por lapropia institución .
	Diálogo interinstitucional ESTATAL-ESTATAL	EcD que asisten a instituciones comunes estatales (proceso de inclusión), con estructuras o sistema de apoyo que pueden ser provistas por otra institución de gestión estatal de Educación Especial o por profesores provistos por programas específicos.
	Diálogo interinstitucional ESTATAL-PRIVADO	EcD que asisten a instituciones comunes estatales (proceso de inclusión), con estructuras de apoyo que pueden ser provistas por otra institución de gestión privada de Educación Especial.
	Diálogo intersectorial-interinstitucional ESTATAL-PRIVADO	EcD que asisten a instituciones comunes estatales (proceso de inclusión), con estructuras de apoyo que pueden ser provistas por acompañantes de las trayectorias educativas reconocidos y financiados por el sistema de salud público .
	Diálogo interinstitucional ESTATAL-PRIVADO	EcD que asisten a instituciones comunes estatales (proceso de inclusión), con estructuras de apoyo que pueden ser provistas por acompañantes de las trayectorias educativas reconocidos y financiados por el sistema de salud privado (prepagas).
	Diálogo intersectorial-interinstitucional ESTATAL-PRIVADO	EcD que asisten a instituciones comunes estatales (proceso de inclusión), con estructuras de apoyo que pueden ser provistas por acompañantes de las trayectorias educativas reconocidos y financiados por el esfuerzo familiar .
	Diálogo intersectorial-interinstitucional PRIVADO-ESTATAL	EcD que asisten a instituciones comunes privadas (proceso de inclusión), con estructuras de apoyo que pueden ser provistas por acompañantes de las trayectorias educativas reconocidas y financiadas por el sistema de salud público .
	Diálogo intersectorial-interinstitucional PRIVADO-ESTATAL	EcD que asisten a instituciones comunes privadas (proceso de inclusión), con estructuras de apoyo que pueden ser provistas por acompañantes de las trayectorias educativas reconocidas y financiadas por el sistema de salud privado (prepagas).
	Diálogo interinstitucional PRIVADO-ESTATAL	estudiantes con discapacidad que asisten a instituciones comunes privadas (proceso de inclusión), con estructuras de apoyo que pueden ser provistas por acompañantes de las trayectorias educativas reconocidos y financiados por el esfuerzo familiar.
	Diálogo intersectorial-interinstitucional PRIVADO-PRIVADO	EcD que asisten a instituciones comunes privadas (proceso de inclusión), con estructuras de apoyo que pueden ser provistas por otra institución de gestión privada de Educación Especial, en sesiones específicas.
<p>Más PRIVADO</p>	PRIVADA	EcD que asisten a instituciones comunes privadas (proceso de inclusión), con estructuras de apoyo que pueden ser provistas por la propia institución .

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, lo “**privado**” requiere aclaraciones si se mira de cerca el financiamiento. En las instituciones privadas, se podrían dar dos análisis:

- Las instituciones privadas están parcialmente subvencionadas por el Estado con algún porcentaje desde 1947 (Narodowski, 2002, p.14). Reciben aportes que son usados por las instituciones privadas, generalmente, para la creación de cargos docentes.
- Las instituciones privadas de EE, además, pueden estar financiadas (pago de la cuota o prestación) por obras sociales o programas de salud (estatales) o por empresas de medicina prepaga (privada). Esto excede el presente informe, ya que no trata de las modalidades.

También lo “**público-estatal**” requiere aclaraciones en este tema. En las instituciones estatales, al menos dos análisis:

- Las instituciones estatales cuentan con el financiamiento mayoritario público, pero se debe visibilizar que también existe el financiamiento privado de las familias (en cuanto transporte, útiles de clases, guardapolvos, libros, etc y, a veces, cuotas o plus para acompañantes terapéuticos) y el financiamiento externo, que implica endeudamiento y que históricamente ha intentado subsumir el rumbo de las políticas en educación (Rivas, 2004).
- Las instituciones estatales de EE, además, pueden estar financiadas (pago de la cuota o prestación) por obras sociales o programas de salud (estatales) o por empresas de medicina prepaga (privada). Esto también excede el presente informe, ya que no trata de la modalidad EE.

Por lo dicho, se afirma que “público-estatal” y “privado” son conceptos equívocos y difusos de cara a constituir categorías de análisis de lo que sucede en lo educativo y con las PcD y sus familias. Si se continúa en esta línea, y para completar el panorama, se destaca que existen variables asociadas que pueden describir al Sistema Educativo argentino en general, pero se resignifican cuando se trate de discapacidad y educación. Es el caso de la asociación (ligera, más cercana a la “mitomanía educativa argentina” según Grimson, 2014) entre nivel socioeconómico alto y la asistencia a instituciones de gestión privada (Rivas, 2010, p. 92). Como ya se refirió, siendo las obras sociales o programas de salud los que cubren la prestación necesaria en el ámbito privado en la modalidad EE (centros pedagógicos-terapéuticos), en el caso de las personas con discapacidad el nivel socioeconómico alto no es la variable que define su ubicación en el ámbito privado. Inclusive la variable que mejor explica la elección de la familia del tipo de institución que finalmente va a responder a las necesidades educativas de su hijo/a se relaciona más con el tipo de oferta específica que las instituciones brindan y no con las posibilidades o recursos para pagarla, y también con la institución que, simplemente “los acepte”. Se reconoce que la modalidad EE no es tema de este informe.

Por lo dicho hasta ahora, respecto de la dualización del sistema, la educación privada no

ofrece mejores condiciones o favorecedores del acceso a los/las/les EcD. Continúa siendo la institución pública de gestión estatal el espacio de presencia de EcD, frente a un cuarto del ámbito privado (Tabla N°17) A su vez, se mantienen los porcentajes donde se observa que descontinúan las trayectorias reduciendo su valor a la mitad entre lo registrado en el nivel primario y el secundario, independientemente del tipo de gestión (Tabla N°18).

Tabla N°17: Distribución de EcD según gestión del establecimiento educativo y nivel educativo.

Fuente: Relevamiento Anual 2021

Nivel	Gestión		Total
	Estatal	Privado	
Inicial	16721	7690	24411
Primario	69105	21041	90146
Secundario	37165	12250	49415
Total	122991	40981	163972

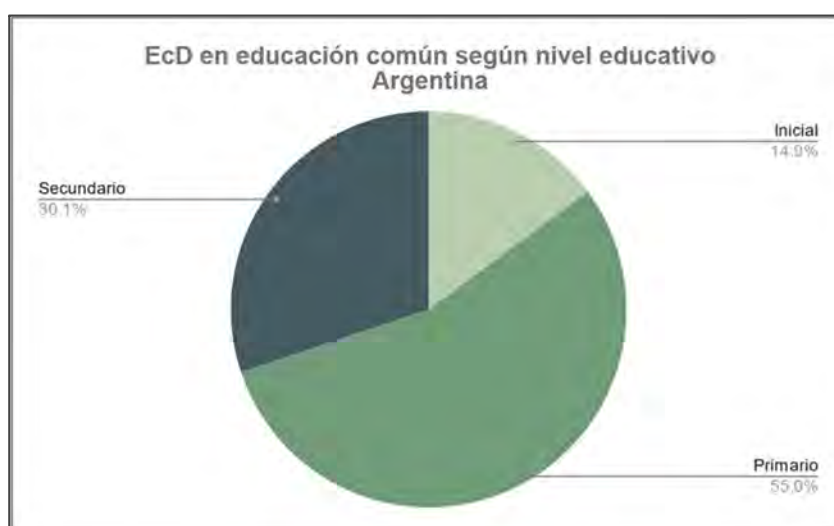
Tabla N°18: Porcentaje de EcD según gestión del establecimiento educativo y nivel educativo.

Fuente: Relevamiento Anual 2021

Nivel	Gestión		Total
	Estatal	Privado	
Inicial	10.2%	4.7%	14.9%
Primario	42.1%	12.8%	55.0%
Secundario	22.7%	7.5%	30.1%
Total	75.0%	25.0%	100.0%

Gráfico N°10: Distribución de EcD en educación común según nivel educativo.

Fuente: Relevamiento Anual 2021



En cuanto a los tipos de apoyo que reciben los/las/les EcD, ya sea estatal, privado o sin apoyo, los valores finales en nivel primario no se distancian demasiado, predominando en el nivel primario un casi 50% los apoyos estatales, frente a un 32.2% de lo privado. En el nivel secundario se expresa del siguiente modo: 16,8% para los apoyos devenidos de lo estatal y un 26,5%, privado (Tabla N°20).

Tabla N°19: EcD con apoyo docente según financiamiento y nivel educativo.
Fuente: Relevamiento Anual 2021

Nivel	Apoyo Docente a EcD			Total
	Estatal	Privado	Sin Apoyo	
Inicial	8054	8010	8347	24411
Primario	43852	29017	17277	90146
Secundario	27570	13074	8771	49415
Total	79476	50101	34395	163972

Tabla N°20: Porcentaje de EcD con apoyo docente según financiamiento y nivel educativo.
Fuente: Relevamiento Anual 2021

Nivel	APOYO			Total
	Estatal	Privado	Sin Apoyo	
Inicial	33.0%	32.8%	34.2%	100.0%
Primario	48.6%	32.2%	19.2%	100.0%
Secundario	16.8%	26.5%	17.7%	100.0%
Total	48.5%	30.6%	21.0%	100.0%

Respecto de las instituciones educativas

“Cada institución es historia acumulada, rearticulada... producto de todos los sectores sociales involucrados en ella, síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos del pasado, cuya apariencia actual no es homogénea ni coherente” (en Schewe, 2022, p. 170).

Es por ello que “la relación entre Estado y los sujetos adquiere contenidos particulares en su existencia cotidiana y, en tanto tales, históricos, al tiempo que en dicha relación operan múltiples mediaciones que no pueden ser definidas a priori” (en Schewe, 2022, p. 170). Aquí se encuentra la esencia de las diferencias entre lo que tiene fuerza normativa y lo que termina sucediendo en los entornos que habitan los/las/les EcD. O, dicho de otro modo, las complejas relaciones entre lo macropolítico y lo micropolítico.

No existe Política Educativa y, precisamente, políticas tendientes a la inclusión que pueda permitirse no considerar sustancialmente a los/las/les **docentes y los/las/les responsables de la gestión institucional**. Es por ello que se piensa que la formación (o

capacitación en servicio) de directivos y docentes (y con ello el impacto en las culturas institucionales) es ineludible si se piensa en una educación inclusiva. Esto implica incorporar herramientas para facilitar el aprendizaje de EcD, para detectar barreras y la presencia de facilitadores o fortalezas y con ello, construir una propuesta educativa ajustada al EcD. Los datos revelan una auspiciosa comprensión de esto: el 30% de las escuelas manifiesta no contar con espacios de capacitación relacionados con la discapacidad (Tabla N°21) lo que implica un 70% de escuelas que Sí cuentan con esas instancias.

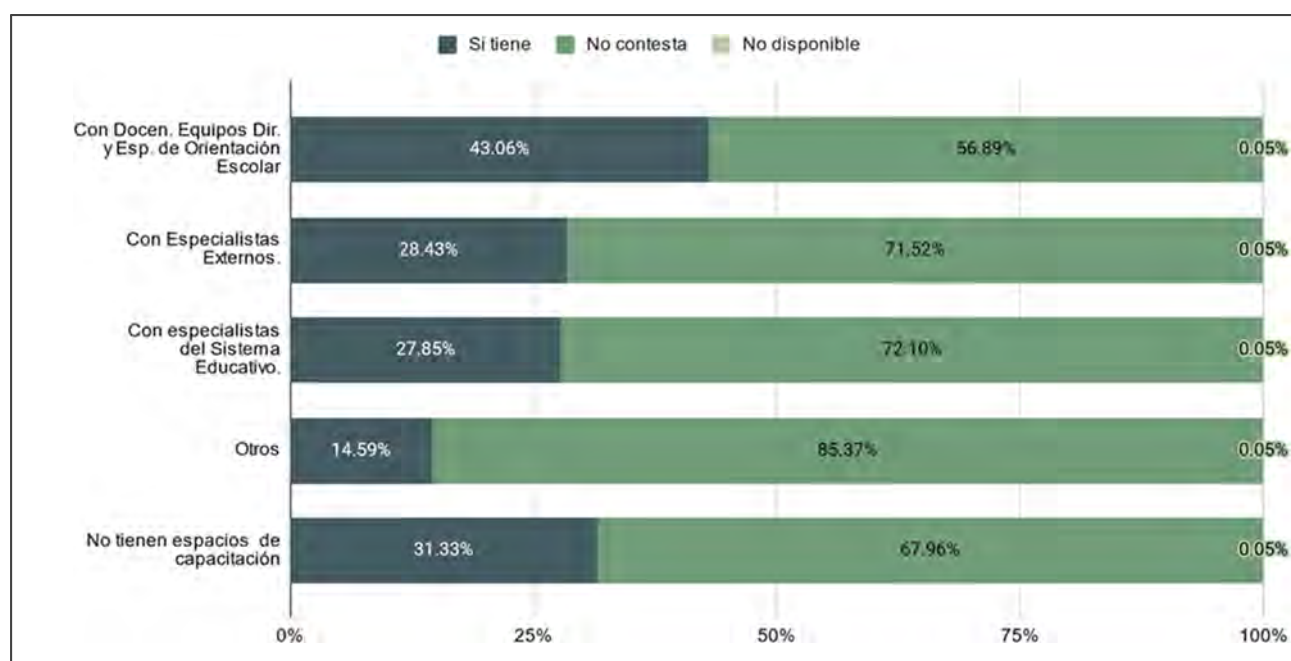
Tabla N°21: Escuelas según espacios de capacitación docente en torno a EcD
Fuente: Operativo Aprender 2019

EN EL OPERATIVO APRENDER 2019					
UNIVERSO DE 10.819 ESCUELAS ENCUESTADAS DEL SECTOR PÚBLICO Y PRIVADO					
Respuesta	Tienen Espacios para la Capacitación docente				No tienen espacios de capacitación
	Con Docen. Equipos Dir. y Esp. de Orientación Escolar	Con Especialistas Externos.	Con especialistas del Sistema Educativo.	Otros	
Si tiene	43,06%	28,43%	27,85%	14,59%	31,33%
No contesta	56,89%	71,52%	72,10%	85,37%	67,96%
No disponible	0,05%	0,05%	0,05%	0,05%	0,05%
Total general	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

De las instituciones que sí tienen espacios de capacitación docente en torno a EcD se podría advertir que varias de las decisiones técnico-pedagógicas han sido generadas por las propias instituciones

-más del 40% - (Gráfico N°11) buscando capacitaciones y apoyos externos y con especialistas en porcentajes similares -entre 27% y 28% - (Gráfico N°11) para abordar las temáticas de discapacidad e inclusión.

Gráfico N°11: Escuelas según espacios de capacitación docente en torno a EcD



Fuente: Operativo Aprender 2019

En ninguno de los casos queda explicitado que algunas de las instancias de capacitación de docentes haya contado con aportes, miradas o apreciaciones de personas con discapacidad adultas que hayan transitado el sistema de educación común. Persiste la exclusión de las PcD en temáticas que los/las/les involucren: quizás sea oportuno repensar la inclusión desde la formación docente con posibilidades de espacios curriculares en los diseños académicos que pongan en discusión la discapacidad y cuenten con la participación de PcD, como así también jornadas de encuentro con integrantes del colectivo que hayan egresado de la escuela común para recabar experiencias y pensar en opciones propositivas que mejoren las prácticas pedagógicas.

En cuanto a espacios institucionales formales como jornadas o talleres, los valores se reducen: 3 de cada 10 escuelas realizaron jornadas respecto de la inclusión de EcD (Tabla N°22). Lo que lleva a preguntarse sobre la agenda de temáticas y sus cruces con lo importante, lo urgente, lo de moda y lo sustancial en las instituciones (y quien tiene incidencia en fijar eso).

Tabla N°22: Escuelas según talleres y jornadas respecto a la inclusión de EcD.
Fuente: Operativo Aprender 2019

EN EL OPERATIVO APRENDER 2019		
UNIVERSO: 10819 ESCUELAS ENCUESTADAS DEL SECTOR PÚBLICO Y PRIVADO		
Respuesta	Han realizado jornadas respecto de la inclusión de los/as EcD	Han realizado talleres abiertos a la comunidad respecto a la inclusión de los/as EcD
Si	30,90%	16,59%
No	65,02%	77,06%
No contesta	4,03%	6,30%
No disponible	0,05%	0,05%
Total general	100,0%	100,00%

Las posibilidades de realizar jornadas permiten compartir experiencias, co-construir propuestas, socializar saberes y caminos transitados, tanto en aspectos positivos como negativos de cara a la historicidad y contextualización de lo realizado. Con ello, se tornan los acuerdos y decisiones respecto de las trayectorias más sostenibles, porque conmueven el tejido relacional y la cultura institucional. Organizaciones de PcD y sus familias manifiestan que “pareciera que la inclusión se trata de decisiones personalistas, llena de voluntariedades, de corto alcance y, por eso, insostenible en el tiempo”(REDI, 2018). Un volver a empezar constante.

Casi 2 de cada 10 instituciones realizaron talleres de acercamientos a la comunidad para concientizar sobre la inclusión (Tabla N°22). La apertura a la comunidad implica la posibilidad de pensarse como una comunidad inclusiva atentos a garantizar una interacción de las personas con discapacidad en los ámbitos en los que se desempeñan. Y más si en Argentina el criterio de matriculación se relaciona con el domicilio. El/la/le EcD, en el mejor de los casos, asiste a la

escuela del barrio. Sus compañeros son sus vecinos o a quienes cruza en los otros entornos de socialización. Es importante tomar conocimiento que el porcentaje de escuelas que realizan este tipo de actividades no son la mayoría, por lo que sería importante proponer este tipo de acciones dentro de las jornadas institucionales obligatorias y con la posibilidad de realizar jornadas interinstitucionales que permitan un aprendizaje colaborativo y propositivo desde una mirada inclusiva.

Para completar las observaciones se recupera un concepto que Rita Segato (2013) llama “guetificación del pensamiento”: encerrarse en cápsulas mentales o construir fronteras donde deberían tenderse puentes. En el caso de las capacitaciones, persiste la discapacidad como tema sin llevar la discapacidad a todos los temas, es decir, tratar de pensar la discapacidad como transversal a todo. Ejemplo de ello es que la discapacidad

tiene asignado un espacio curricular en los planes de estudios en la Educación Superior, que en la mayoría de los casos no es obligatorio para los/las/les estudiantes o la generación de espacios “sobre inclusión”. Además, esta “guetificación” asume otra manifestación: la discapacidad sólo afecta a las PcD, sus familias y algunos especialistas. La sensibilización, conocimiento y abordaje parecería responsabilidad de unos pocos. Esto es una muestra más de la persistencia de paradigmas antiguos en el abordaje de la discapacidad.

Las instituciones son lugares donde dialoga el/la/le EcD y dónde se despliegan las barreras a **la accesibilidad**. Esto puede evaluarse en los entornos (físicos o virtuales), los productos o servicios, como se expresó anteriormente. El Operativo Aprender- 2019, profundiza lo relacionado a infraestructura. Si bien se trata del nivel secundario, podría ser una orientación respecto de lo que sucede en el nivel primario. Predomina marcadamente el valor del índice “medio”. Al ser una medida de posición relativa, es significativo destacar que el Índice de Infraestructura Escolar crea una distribución en función de la distancia de cada escuela respecto de la media, “categorizada en tres niveles: Bajo, Medio y Alto” (Cuadernillo de Evaluación Secundaria, 2019, pág. 213). Esto no es posible profundizarlo, ya que por “medio” no se comprende si se trata de niveles incipientes en todas las dimensiones o se ponderan algunas más básicas que otras.

Como en todos los índices presentados en los distintos operativos consultados, este es un indicador estadístico de posición relativa de las escuelas respecto de la media. Su importante contribución reside en representar de manera resumida las respuestas de un determinado grupo de variables que guardan relación con la caracterización de la infraestructura de las escuelas. Para poder construirlo:

[...] se contemplaron los siguientes indicadores: acceso a servicios básicos (agua y desagüe de red pública, calefacción en las aulas), acceso a otros servicios (acceso asfaltado a la escuela y adaptado para personas con discapacidad, refrigeración en las aulas), y percepción sobre el estado de la infraestructura (condiciones edilicias, aulas, biblioteca, patios, salón de usos múltiples y sala de profesores/as). (Cuadernillo de Evaluación Secundaria, 2019, pág. 212).

En educación común (Cuadernillo azul- Relevamiento Anual, 2022, pág.56.) por ejemplo, está construido por distintas dimensiones (que fueron consultadas en los establecimientos educativos), de manera similar.

Resulta prioritario la elaboración de políticas tendientes a mejorar estos aspectos: para garantizar el derecho a la educación inclusiva, lo primero que debe pasar es que el EcD HABITE la escuela con seguridad, bienestar y comodidad en las situaciones de aprendizaje, socialización y desplazamientos, como así también en situaciones de emergencia. Es importante remarcar que no solo EcD están en las instituciones, sino otros miembros de la comunidad educativa. La accesibilidad física favorece a todos/todas/todes y genera condiciones y medio ambiente de trabajo propicios a la tarea que desarrollan y los objetivos que persiguen.

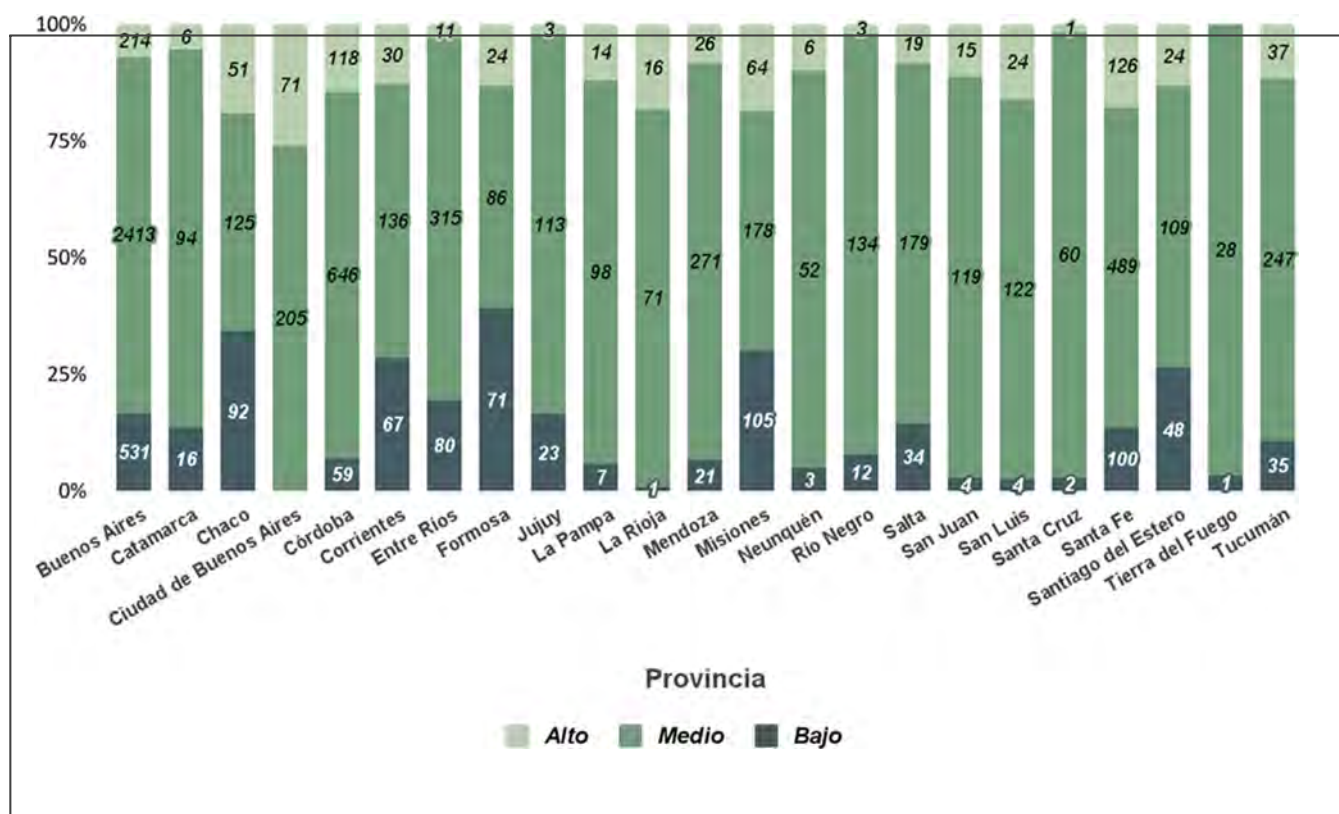
Las políticas relacionadas con lo edilicio, servicios y presupuesto, en la tradición argentina, son decisiones centralizadas, que exceden las decisiones de las escuelas, por ello debe ser parte de la agenda a niveles macro-políticos. Luego esto puede habilitar a pensar la accesibilidad de productos o servicios (u otros aspectos de la complejidad de la accesibilidad de los entornos, anclados, en lo concreto, en niveles micro-políticos).

Tabla N°23: Índice de Infraestructura Escolar.
Fuente: Operativo Aprender 2019⁴

Índice Infraestructura : Aprender 2019					
10.819 DE ESCUELAS SECUNDARIAS DEL SECTOR PÚBLICO Y PRIVADO					
Provincia	-1	Bajo	Medio	Alto	Total Escuelas
Buenos Aires	910	531	2413	214	4068
Catamarca	65	16	94	6	181
Chaco	76	92	125	51	344
Ciudad de Buenos Aires	47	0	205	71	323
Córdoba	134	59	646	118	957
Corrientes	76	67	136	30	309
Entre Ríos	94	80	315	11	500
Formosa	70	71	86	24	251
Jujuy	58	23	113	3	197
La Pampa	13	7	98	14	132
La Rioja	20	1	71	16	108
Mendoza	61	21	271	26	379
Misiones	96	105	178	64	443
Neuquén	17	3	52	6	78
Río Negro	31	12	134	3	180
Salta	102	34	179	19	334
San Juan	32	4	119	15	170
San Luis	27	4	122	24	177
Santa Cruz	13	2	60	1	76
Santa Fe	164	100	489	126	879
Santiago del Estero	86	48	109	24	267
Tierra del Fuego	8	1	28	0	37
Tucumán	110	35	247	37	429
Total general	2310	1316	6290	903	10819

⁴ Los casos con etiqueta “-1” corresponden a valores perdidos (missing value).

Gráfico N°12: Índice de Infraestructura Escolar
Fuente: Operativo Aprender 2019



Respecto de las trayectorias acompañadas y sus sistemas de apoyo, del total de seguimientos a trayectorias de EcD, el estatal casi duplica el seguimiento de docentes privados (Tabla N°20). Si este dato es cruzado con la matrícula de EcD en escuelas estatales, donde tres de cada 4 estudiantes asisten allí (Tabla N°18), se podría deducir que, en cuanto a apoyos, predomina el sector privado. Como se adelantó (en el apartado del Estado), este puede estar financiado por las obras sociales, programas de salud, prepagas o por el esfuerzo familiar.

El dato que se expresa en el apartado “sin apoyo” revela que un casi 20% de EcD en el nivel primario y en el nivel secundario no cuenta con seguimiento docente alguno en su proceso de inclusión (Tabla N°20). La fuerte impronta tradicional en la formación docente (Arata, 2013) sumado a la edad media de 42 años de los/las/les docentes en el sistema educativo formal común (tanto nivel primario como secundario- ME, Informe temático. APRENDER 2016), que involucra marcos culturales y formativos distintos, hace del dato “sin apoyo” algo preocupante. El/La/Le docente de seguimiento o de apoyo a la inclusión (cuando posee esa formación educativa especializada), según investigaciones concretas, representa “concepciones alternativas de enseñar un contenido, evaluar los aprendizajes, dar una clase o plantear actividades, usar el tiempo y el espacio en el aula, entre otras” (en Schewe, 2022, p. 176). Es por ello que debe considerarse su presencia como acompañamiento de las trayectorias educativas en tanto favorecedor del acceso.

Respecto de los procesos de inclusión en sus diálogos con los escenarios pandémicos.

Las trayectorias educativas de cualquier estudiante se pretenden continuas, homogéneas, completas y de calidad. Lejos de lo planificado, las múltiples variables y agenciamientos hacen que aquello “teórico” se contraponga con trayectorias educativas reales, singulares y, más frecuentemente de lo que se diseña, incompletas o discontinuas. Como se mencionó, el diálogo entre la identidad de EcD con otras identidades estigmatizadas y con los contextos, por desigualdades de carácter estructural, impacta de manera diferencial en este colectivo, profundizando las desventajas.

Según la Evaluación Nacional de la Continuidad Pedagógica, en el momento de la pandemia, casi la mitad de EcD en escuelas comunes se encontraba en el nivel primario, frente a un casi 30% del nivel secundario.

Tabla N°24: Distribución de EcD según nivel educativo en pandemia.
Fuente: Encuesta Nacional de Continuidad Pedagógica 2020

¿Tiene algún tipo de discapacidad? - ¿Qué nivel de enseñanza está cursando? tabulación cruzada SPSS						
¿Tiene algún tipo de discapacidad?	¿Qué nivel de enseñanza está cursando?					Total
	Inicial/Jardín	Primaria	Secundaria	Superior (universitario y no universitario)	Educación Especial (s/e nivel educativo)	
Si	20,6%	48,7%	30,0%	0,1%	0,7%	100,0%
No	16,5%	46,3%	37,1%	0,1%	0,0%	100,0%
No sabe	0,6%	73,1%	26,3%	0,0%	0,0%	100,0%

En la percepción de las familias, casi la totalidad de los/las/les EcD realizaron las tareas o actividades escolares (Tabla N°25) y privilegiaron para ello, los mensajes de texto - 41% - como forma o modalidad de comunicación en la realización de tareas escolares, por sobre la presencialidad, llamadas por teléfono fijo-celular o por correo electrónico (Tabla N°26). Los videos ayudaron en un 70%, más a EcD que a los estudiantes sin discapacidad, 50% (Tabla N°27).

Tabla N°25: Tareas escolares realizadas en pandemia.
Fuente: Encuesta Nacional de Continuidad Pedagógica 2020.

¿Tiene algún tipo de discapacidad? - ¿Hizo alguna tarea o actividad escolar durante las últimas dos semanas? tabulación cruzada SPSS			
¿Tiene algún tipo de discapacidad?	¿Hizo alguna tarea o actividad escolar durante las últimas dos semanas?		Total
	Si	No	
Si	99,6%	0,4%	100,0%
No	97,5%	2,5%	100,0%
No sabe	100,0%	0,0%	100,0%

Tabla N°26: Uso de videos para realizar actividades o tareas escolares en pandemia
Fuente: Encuesta Nacional de Continuidad Pedagógica

Enviaron mensajes de texto	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	177763	41,1%	100,0%	100,0%

2020.

Tabla N°27: Uso de videos para realizar actividades o tareas escolares en pandemia
Fuente: Encuesta Nacional de Continuidad Pedagógica

¿Tiene algún tipo de discapacidad?	Usaste para hacer las actividades o tareas escolares durante la cuarentena: Videos realizados por sus docentes		
	Si	No	Total
Si	70,7%	29,3%	100,0%
No	50,3%	49,7%	100,0%
No sabe	0,0%	100,0%	100,0%

2020.

En la Encuesta Nacional Continuidad Pedagógica, resalta la figura materna como la que más respondió respecto de los procesos educativos a los/las/les EcD en el periodo de pandemia (Tabla N°27) y la aplicación WhatsApp como medio de comunicación entre docentes, EcD y las familias, casi en un 90% (Tabla N°28).

Tabla N°28: Vínculo de la persona respondiente con el/la/le estudiante
Fuente: Encuesta Nacional de Continuidad Pedagógica 2020.

¿Tiene algún tipo de discapacidad?	¿Cuál es su vínculo con NNA?						Total
	Madre	Padre	Tío/a	Hermano/a	Abuelo/a	Otro	
Si	92,0%	5,1%	0,2%	0,8%	1,9%	0,0%	100,0%
No	83,8%	9,4%	1,1%	0,9%	4,0%	0,7%	100,0%
No sabe	31,5%	0,0%	0,0%	0,0%	68,5%	0,0%	100,0%

Tabla N°29: Formas de comunicación de EcD para realizar tareas escolares en pandemia.

Fuente: Encuesta Nacional de Continuidad Pedagógica 2020.

¿Tiene algún tipo de discapacidad?	Usaste para hacer las actividades o tareas escolares durante la cuarentena					
	Whatsapp u otra app similar de mensajería			Videos realizados por sus docentes		
	Si	No	Total	Si	No	Total
Si	87,9%	12,1%	100,0%	70,7%	29,3%	100,0%
No	86,0%	14,0%	100,0%	50,3%	49,7%	100,0%
No sabe	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%

Gráfico N°13: Formas de comunicación de EcD para realizar tareas escolares en pandemia

Fuente: Encuesta Nacional de Continuidad Pedagógica 2020.

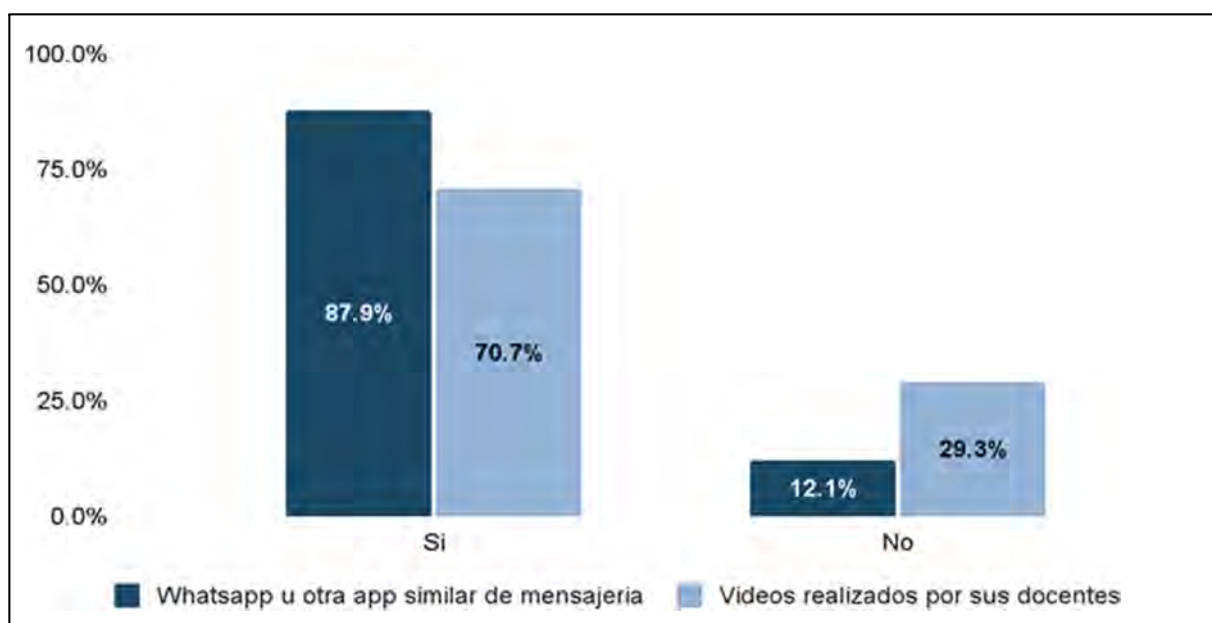


Tabla N°30: Comunicación de familias con docentes, directivos o personal de la escuela.

Fuente: Encuesta Nacional de Continuidad Pedagógica 2020.

¿Tiene algún tipo de discapacidad?	Desde que comenzó la cuarentena, ¿hubo alguna comunicación con algún docente, directivo o personal de la escuela?			Total
	Si	No	No sabe	
Si	92,1%	6,9%	1,0%	100,0%
No	95,9%	4,0%	0,1%	100,0%
No sabe	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%

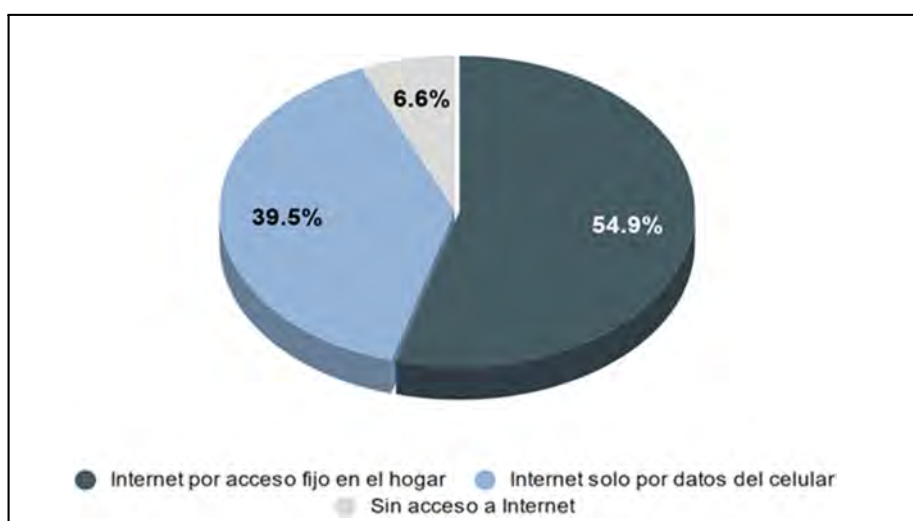
Durante el ASPO y DISPO, los entornos virtuales tuvieron especial protagonismo. Tanto para los aprendizajes como para evitar la desvinculación con la escuela. Es por eso que se resalta el gran esfuerzo familiar ya que casi la mitad tuvo internet con acceso fijo y casi un 40% mediante datos del celular (Tabla N°30), porcentajes algo menores a los registrados en estudiantes sin discapacidad.

El acceso a internet implica tener un dispositivo de acceso a la información, en consecuencia, es importante que los/las/les EcD posean conectividad. En la siguiente tabla puede observarse el tipo de acceso que tienen y cómo el 7% de EcD no poseen internet.

Tabla N°31: Acceso a internet en el hogar.
Fuente: Encuesta Nacional de Continuidad Pedagógica 2020.

¿Tiene algún tipo de discapacidad?	Acceso a internet en el hogar			Total
	Internet por acceso fijo en el hogar	Internet solo por datos del celular	Sin acceso a Internet	
Si	54,9%	38,5%	6,6%	100,0%
No	65,3%	31,8%	2,9%	100,0%
No sabe	49,9%	50,1%	0,0%	100,0%

Gráfico N°14: Acceso a internet en los hogares de EcD.
Fuente: Encuesta Nacional de Continuidad Pedagógica 2020.



Casi la totalidad de los/las/les EcD manifiestan querer regresar a la escuela cuando cesen las restricciones en porcentajes similares a los/las/les estudiantes sin discapacidad (Tabla N°32). Ese retorno se piensa en el mismo establecimiento al que asistieron pre-pandemia, y eso se ve reforzado porque más del 90% se mantuvo comunicado con algún miembro de la comunidad educativa (Tabla N°30). Esto se relaciona con el valor que la escuela mantiene en los procesos de socialización, subjetivación, además de los procesos de aprendizajes.

Tabla N°32: Retorno al mismo establecimiento educativo luego de la pandemia.
Fuente: Encuesta Nacional de Continuidad Pedagógica 2020.

¿Tiene algún tipo de discapacidad?	¿Va a ir/seguir yendo a la escuela cuando se retomen las clases presenciales?			Total
	Si	No	No sabe	
Si	86,8%	4,0%	9,2%	100,0%
No	89,9%	3,6%	6,5%	100,0%
No sabe	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%

Los escenarios de emergencia devenidos por la pandemia, de acuerdo con la base de datos, resultaron tan desfavorables para los/las/les EcD como para estudiantes sin discapacidad. Los alcances de tal impacto se podrán observar en los años subsiguientes a la suspensión de las medidas de restricción y con el mejoramiento de la situación sanitaria.

APROXIMACIONES FINALES

DESDE LO ANALIZADO E INTERPRETADO

A lo largo del presente informe se desarrollaron una serie de conceptos que en gran medida representan un posicionamiento y valores ético-políticos del equipo respecto del rol del Estado, la política educativa y el reconocimiento necesario y urgente de las personas con discapacidad. Sobre eso, Ronald Barthes ([1972] 2003) observó que la escritura no sólo comunica y expresa, sino que desliza, ostenta una posición. Es decir, el marco de la investigación cualitativa implica opciones por parte del equipo investigador. Opciones e interpretaciones que terminan por delatar las propias representaciones y cargas conceptuales y valorativas. Dicho esto, se comparten algunas comprensiones de la realidad observada, siempre teñidas por la subjetividad de quienes observaron, analizaron e interpretaron.

a. Del diálogo de la identidad de estudiantes con discapacidad y la clase, la edad, el género o la ruralidad: interseccionalidades

Abrazar el enfoque de los Derechos Humanos y el enfoque interseccional en las prácticas educativas obliga al respeto por la dignidad humana, a entender que históricamente no fuimos contruidos de la misma manera y comprender que el espacio áulico es una oportunidad para comenzar a reparar aquello que estructuralmente se ubicó en lugares desaventajados, a poner sobre la mesa la desigual distribución del valor (Butler, 2017), la construcción de identidades estigmatizadas y con ello las barreras al goce de los derechos. Desde este marco, los diálogos interseccionales asumen otra significación y otros abordajes.

Carlos Skliar (2000) sostiene que, en general, hay una subteorización de esa interseccionalidad, porque se sitúa a la discapacidad como un subcampo de la educación o de la salud sin un entrecruzamiento que complejice la perspectiva. Tan clara es esta situación que no existen mecanismos que intenten disimular o advertir esta mirada segregacionista.

Se pregunta entonces el autor:

¿Cómo representar hoy a aquellos individuos y grupos descentrados del proyecto de homogenización? O dicho de otro modo: ¿Cómo reflexionar sobre los sordos, indígenas, mujeres, negros, mestizos, desempleados, niños de la calle, ciegos, etc., sin esconderse detrás de la máscara terminológica de la natural pluralidad y la natural diversidad que componen esos otros? (Skliar, 2000, p.1).

Es el desafío a asumir por todos los sectores que conforman la sociedad entendiendo que ya no se puede seguir discutiendo los derechos y las garantías de estos.

Es un hecho que la educación especial, sus instituciones totalitarias (Castel, citado por Álvarez-Uría, 19963) y los sujetos que son forzados a incluirse en esa forma

particular de pedagogía, no forman parte de las agendas políticas, sociales y académicas de aquellos que están vinculadas con otros movimientos sociales, culturales y pedagógicos -por ejemplo de raza, clase, género, sexualidad, etnia-. Existe, por lo general, una profunda desconfianza frente a la teorización en ese territorio. La educación especial es considerada un problema menor, que trata de personas que tuvieron la desgracia de adquirir algún tipo de deficiencia, sus familias y los profesionales – especialistas- que trabajan con ellos. Más aún, los sujetos con deficiencia raras veces son vistos como perteneciendo a una nación, siendo ciudadanos y sujetos políticos, articulándose en movimientos sociales, poseedores de sexualidad, religión, etnia, etc. (Skliar, 2000, p.2).

Fruto de la subteorización es la imposibilidad generalizada de pensar en términos situados e interseccionales, que es lo que se propone desde este equipo. Porque, como sostiene Michel Foucault (1999), todas las estructuras de saber implican relaciones de poder que se ponen en juego para sostener el statu quo en tanto no hayan teorizaciones y construcciones diferentes.

Es en virtud de esa subteorización, consecuencia de una férrea tradición histórica de control del sujeto deficiente por expertos de la medicina y profesionales paramédicos, que la población general no vislumbra la conexión posible entre la deficiencia y su status quo, del mismo modo en que muchos están comprendiendo la conexión entre raza y/o género y las estructuras contemporáneas de poder y conocimiento (Skliar, 2000, p.2).

Pero como bien se sabe, donde hay poder también hay resistencia y formas de pensar y producir diferentes -como esta- que empieza a habilitar otras formas. Al historizar y situar la discapacidad y sus contextos se puede comprender más acabadamente las exclusiones y habilita el pensar formas más justas y ciertas de inclusión. En este sentido se acuerda con Carlos Skliar en que:

La cuestión de los sujetos deficientes supone un problema educativo, de ética y de derechos humanos, del mismo modo en que se hace referencia a los niños en situación de calle, los sin tierra, los negros, indígenas, homosexuales, analfabetos, etc. Los deficientes no constituyen un grupo particular de excluidos, ni deben ser excluidos de otras exclusiones. No se trata de un simple juego de palabras. Negar un abordaje político, histórico y cultural en este campo, constituye el primer hecho discriminatorio sobre el cual, después, se entretejen todas las demás discriminaciones de ciudadanía, sociales, lingüísticas, políticas, comunitarias y culturales (Skliar, 2000, p.3).

Para aportar a revertir esta historia superpuesta de exclusiones es que se trabaja situada e interseccionalmente. Se pudo dar cuenta de los diálogos entre la identidad de persona con discapacidad y con otras deficiencias, la clase, la edad, el género y la ruralidad. No obstante, resta bastante por decir de otras identidades, por ejemplo: persona con discapacidad y enfermedades que requieren hospitalización o internación, los diálogos con la condición de migrante, de extranjero, con identidades autopercibidas no hegemónicas,

identidades indígenas, afrodescendientes, etc.

Dada las características de las bases de datos disponibles, no se aplicaron pruebas que determinen la relación estadística entre las siguientes variables pero, por lo desarrollado en este informe, se puede afirmar que existen ciertas características de los/las/les estudiantes con discapacidad que podrían estar actuando como **OBSTACULIZADORES** del acceso a educación común:

- Que el/la/le EcD posea más de una discapacidad y que una sea intelectual.
- Que la EcD sea mujer.
- Que el/la/le EcD posea más edad.
- Que el/la/le EcD pertenezca a clases vulneradas.
- Que el/la/le EcD viva en zona rural.

Asimismo, en estudiantes con discapacidad, podrían ser **FAVORECEDORES** del acceso a educación común:

- Que el/la/le EcD posea una discapacidad, frente a contar con más de una discapacidad.
- Que el/la/le EcD inicie tempranamente su inserción institucional, lo que le dará continuidad conforme crezca en edad biológica.
- Que el/la/le EcD pertenezca a sectores con necesidades básicas satisfechas.
- Que el/la/le EcD viva en zonas urbanas.
- Que el/la/le EcD use la computadora (tal y como se indagó en el censo INDEC, 2010, p.53), lo que posibilita un escenario de apoyos, ayudas técnicas y trámites ágiles y actualizados.

b. Del diálogo con el contexto institucional y sanitario

La persistencia de barreras en el ámbito educativo y sus resistencias a la visibilización y eliminación impacta en la calidad educativa. **No podrá ser de calidad una educación que deje atrás a EcD.** Nadie sobra, nadie debería ni merece ser tratado como residuo humano (Bauman, 2005). Espacios ineludiblemente humanizantes-subjetivantes deben ser los que asuman la tarea de refundarse y conmover sus orígenes excluyentes, como promesa de conmoción cultural. Se trata de combatir las escuelas -y demás instituciones- como espacios de corrosión de todo lo que se podría ser, hacer o sentir.

Los escenarios de emergencia devenidos por la pandemia resultaron tan desfavorables para los/las/les EcD como para estudiantes sin discapacidad. Los alcances de tal impacto se podrán observar en los años subsiguientes a la suspensión de las medidas de restricción y con el mejoramiento de la situación sanitaria.

Por lo desarrollado, de los diálogos con los contextos institucionales y pandémicos y los/las/les estudiantes con discapacidad, podrían estar actuando como **OBSTACULIZADORES** del acceso a educación común:

- Que se registren distancias importantes entre la macropolítica y la micropolítica, es decir, entre lo político-normativo y su materialización institucional.
- Que la institución no cuente con espacios formales ni informales de formación/ capacitación respecto de la diversidad e inclusión.
- Que la institución se encuentre escindida de la comunidad y no la haga partícipe de sus procesos inclusivos.
- Que la accesibilidad física de las instituciones educativas tenga un índice bajo y medio.
- Que los/las/les EcD no cuenten con apoyo o seguimiento docente a su trayectoria y su inclusión.
- Que el apoyo o seguimiento no acredite formación docente o tenga formación incompleta.

De los diálogos con los contextos institucionales y pandémicos y los/las/les estudiantes con discapacidad, podrían ser **FAVORECEDORES** del acceso a educación común:

- Que la institución planifique espacios formales y permanentes de capacitación respecto de la inclusión, para todos los/las/les integrantes de la comunidad educativa.
- Que la institución tienda a índices de infraestructura nivel Alto.
- Que el/la/le EcD cuente con apoyo a sus procesos de inclusión, sea privado o estatal.
- Que el apoyo o seguimiento acredite formación pedagógico- terapéutica o docente.
- Que el/la/le EcD tenga dispositivo propio y conectividad cuando el entorno de los aprendizajes se priorice virtual o como ayuda técnica en su inclusión.

c. De los escenarios tendenciales que se trazan

Tendencia 1: Se mantiene la desarticulación vertical (de grados, ciclos y niveles), la fragmentación horizontal (circuitos y zonas del país desfavorecidas), concentración e inequidad del Sistema Educativo.

Tendencia 2: Las diferencias históricas entre jurisdicciones no lograron modificarse, estableciendo la geolocalización de las desventajas para el acceso de EcD a la educación común.

Tendencia 3: Se mantiene la alta concentración del sistema, explicada por diferentes variables: concentración en Buenos Aires, además de darse en los ámbitos urbanos de cada jurisdicción.

Tendencia 4: La dualización del sistema no mermó la principalidad de la gestión estatal en comprender, abarcar, albergar a los/las/les EcD.

Tendencia 5: La respuesta privada se observa principalmente en los apoyos o seguimiento docente. Quizás por sus posibilidades de ajuste a cada realidad y necesidades concretas en EcD no homogéneos.

Tendencia 6: Se mantiene la discontinuidad de las trayectorias de EcD entre los niveles primario y secundario en la educación común.

Tendencia 7: La inclusión de EcD sigue sin ser tema prioritario en la agenda de las escuelas comunes para sus jornadas o talleres.

Tendencia 8: La escuela continúa su matriz fundacional que la ubica encapsulada de la comunidad que la rodea, tampoco comparte espacios para reflexionar sobre la inclusión con ella.

Tendencia 9: Persiste el modelo sustitutivo, a partir del cual EcD pueden ser objeto de decisiones de otros y no sujetos de autonomía y participación en los espacios donde se piensa en ellos/ellas/ellos. Tanto en espacios de capacitación como en reuniones con las familias. Y esto refuerza el patrón de invisibilización y la autopercepción aprendida de poca valía, pasividad y aceptación de la segregación del EcD.

Tendencia 10: Los sistemas no integran sus propuestas. Persisten en una mirada a corto plazo, parcial, limitada, aislada y desarticulada sin perspectiva en el diseño del proyecto de vida de cada PcD; lo que genera dispersión de acciones y menos resultados, entre ellos la pérdida paulatina del sentido.

Por lo expuesto en el presente informe técnico, se confirma la hipótesis 1 “Persiste el carácter de masividad del nivel primario y un desgranamiento paulatino conforme se asciende en el sistema”. La hipótesis 2 presentada, “los/las/les EcD registran trayectorias educativas discontinuas y con marcada sobreedad” no fue posible confirmarla a partir de las bases de datos consultadas. La hipótesis 3, “el seguimiento privado de los procesos educativos es predominante en la persona con discapacidad” se confirma. La hipótesis 4, “durante el ASPO los procesos educativos de los/las/les EcD se afectaron negativamente” no se evidenció diferencias significativas entre estudiantes sin discapacidad.

Para finalizar, se reafirma lo que Judith Butler expresó en una entrevista: "El futuro de la democracia depende de la materialización de los derechos de las personas que no los tienen". Comprometerse en la construcción de una comunidad que tenga espacio para todos/todas/todes, y específicamente que cada estudiante con discapacidad importe y tenga el mismo valor, es sostener y fortalecer la democracia. Por lo tanto, la situación y condiciones de acceso de EcD en las escuelas de educación común es del orden de lo educativo, es del orden de lo socio-cultural (por la comprensión relacional de la vulnerabilidad), es del orden económico como también lo es del orden político. Y nos convoca a todos/todas/todes los actores, en diferentes entornos, escalas y con diferente grado de responsabilidad, a transformar, avanzar y resistir en el pensar, sentir y hacer cotidiano y sostenido para dismantelar la violencia hacia el colectivo de las personas con discapacidad.

BIBLIOGRAFÍA

Alba Pastor, C. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. Proyecto DUALETIC: España. Disponible en https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Álvarez -Uría, F. (2009). Sociología de las Instituciones. España: Morata.

Arata, N. (2013). La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones. LECCIÓN 7-8-9-10-11-12. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Novedades Educativas.

Arendt, H. (1954 y reediciones). Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Editorial Austral: España.

Arendt, H. (2004). Los orígenes del Totalitarismo. Taurus: Madrid.

Arendt, H. (2019). La libertad de ser libres. Editorial Taurus:

Argentina.

Argentina-ANDIS (2019). Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/andis>

Argentina-ANDIS (2022). Disponible en:
[https://www.censo.gob.ar/index.php/la-discapacidad-en-el-
censo-2022/](https://www.censo.gob.ar/index.php/la-discapacidad-en-el-censo-2022/)

Argentina-INDEC (2010). Censo 2010. Disponible en:
https://www.indec.gov.ar/censos_total_pais.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=41&id_tema_3=135&t=3&s=2&c=2010

Argentina-INDEC (2014). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Serie C. Disponible en https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/sociedad/PDLP_10_14.pdf

Argentina-INDEC (2018). Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad. Resultados definitivos 2018. Disponible en
https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/estudio_discapacidad_12_18.pdf

Argentina-INDEC (2019). Identificación de la población con discapacidad en la Argentina: aprendizajes y desafíos hacia la Ronda Censal 2020. Documentos de Trabajo INDEC Nº 24. Disponible en:
https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/publicaciones/discapacidad_ronda_censal_2020.pdf

Argentina-ME- Secretaria de Evaluación. (2016). Informe temático.

- APRENDER 2016 características y voces de los docentes. Disponible en:
https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2018/03/caracteristicas_y_voces_de_los_docentes_web_a4_simple.pdf
- Argentina-ME (2019). Mapa Educativo Nacional. Disponible en
<https://mapa.educacion.gob.ar/>
- Argentina-Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2021) . Ponderador definitivo. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ponderacion.pdf>
- Argentina-Ministerio de Justicia y DDHH (s/f). Lectura fácil. Publicaciones jurídicas para personas con dificultades en la comprensión de textos. Disponible en
<https://www.argentina.gob.ar/justicia/lecturafacil>
- Argentina-Ministerio de Justicia y DDHH - INADI (2014). Mapa Nacional de la Discriminación. Segunda serie de estadísticas sobre discriminación en Argentina. Disponible en <http://www.inadi.gob.ar/mapa-discriminacion/documentos/mapa-de-la-discriminacion-segunda-edicion.pdf>
- Artículo 24 y otros (2018). Informe Sombra del Grupo artículo 24 por la Educación Inclusiva. ONGArtículo 24. Disponible en
https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRPD/Shared%20Documents/ARG/INT_CRPD_ICS_ARG_28_478_S.docx
- Asociación Europea ILSMH (1998). El Camino Más Fácil. Directrices Europeas para Generar Información de Fácil Lectura. Disponible en
<http://www.lecturafacil.net/media/resources/ILSMHcastell%C3%A0.pdf>
- Butler, J. (2017). Desposesión: lo performativo en lo político. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Butler, J. (2020). Sin miedo. Formas de resistencia a la violencia de hoy. Buenos Aires: Ed Taurus.
- Diez, C. (2004). Las "necesidades educativas especiales". Políticas educativas en torno a la alteridad. Disponible en
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2004000100010
- Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>
- Foucault, M. (1999). Estrategias de poder. Argentina: Paidós.
- Franklin, B. (1996). Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación

especial. Barcelona: Pomares-Corredor.

Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Octaedro.

Grimson, A. Tenti Fanfani, E. (2014). Mitomanías de la Educación Argentina. Argentina: SigloXXI.

INCAP (2020). Población y territorio: ruralidad y urbanidad en Argentina. Democratizar la Geografía. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/interior/asuntos-politicos/instituto-nacional-de-capacitacion-politica-incap/programa-nacional-de-capacitacion-politica>

Jiménez Lara, A. (2016). Personas con discapacidad y discriminación múltiple en España: situación y propuestas. Disponible en <https://observatoriodeladiscapacidad.info/attachments/article/102/DISCRIMINACION%20MULTIPLE%20OED.pdf>

Legarralde, M. (2013). Encuentros y desencuentros entre pedagogía y justicia: algunas aproximaciones desde la historia de la educación. Pág. 298-320. En Southwell, M. y Romano, A (comp.). La escuela y lo justo. Argentina: UNICEF.

López, A. y otros (s/f). Accesibilidad académica: un concepto en construcción. Disponible en <http://www.esvial.org/wp-content/files/CAFVIR2015pp59-66.pdf>

Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. Disponible en <https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a04.htm>

Narodowski, M. y otros (2002). Nuevas tendencias en política educativa. Buenos Aires: Granica. Disponible en <https://books.google.de/books?id=CpN-uyquRZ0C&pg=PA6&lpg=PA6&dq=Nuevas+tendencias+en+pol%C3%ADtica+educativa.+Buenos+Aires:+Granica&source=bl&ots=Ab9nsrqOG7&sig=ACfU3U34teRtc6slomv-9qcNWJmrhd2Bkq&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwix5o6OsornAhWDL1AKHShHA8UQ6AEwA3oECAQQAQ#v=onepage&q=Nuevas%20tendencias%20en%20pol%C3%ADtica%20educativa.%20Buenos%20Aires%3A%20Granica&f=false>

OEA- Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad- CIADDIS. Disponible en https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/index-4_convencion.asp

OMS (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Disponible en https://www.afro.who.int/sites/default/files/2017-06/9789240688230_spa.pdf

ONU-CDPCD- CDPCD (2008). Disponible en <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

ONU- Comité sobre los Derechos de las personas con Discapacidad (2017). Observaciones finales sobre el informe inicial de la Argentina. Adición: Información recibida de la Argentina sobre el seguimiento de las observaciones finales. Disponible en [http://www.redi.org.ar/Documentos/Informes/Informe-alternativo-Argentina-2017/Lista-de-cuestion es-previa-a-la-presentacion.pdf](http://www.redi.org.ar/Documentos/Informes/Informe-alternativo-Argentina-2017/Lista-de-cuestion-es-previa-a-la-presentacion.pdf)

Palacios, A.. (2006). ¿Modelo rehabilitador o modelo social? La persona con discapacidad en el derecho español. En Jiménez, E. (2006). Igualdad, No Discriminación y Discapacidad. Buenos Aires: Ediar-Dykinson.

Palacios, A. Bariffi, F. (2007). La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la CDPCD. Madrid: Cinca. Disponible en https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/19L_ladiscapacidad.pdf

Pantano, L. (2016). Panorámica de la discapacidad en la Argentina, según algunos datos cuantitativos. Disponible en [Panorámica de la discapacidad en la Argentina, según algunos datos cuantitativos. | AMSAFE](#)

REDI (Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad) y otros (2013). Información en relación a las diferentes problemáticas planteadas a raíz de la implementación de los artículos 12 y 29 de la CDPD. Disponible en página institucional- CRPD-ONU https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/TreatyBodyExternal/FollowUp.aspx?Treaty=CRPD&Lang=en

REDI (Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad) y otros (2018) Informe Alternativo Situación de las Personas con Discapacidad en Argentina 2013/2017. Disponible en https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/TreatyBodyExternal/FollowUp.aspx?Treaty=CRPD&Lang=en

REDI- CELS (2018). Principios de interpretación del modelo de capacidad jurídica y del sistema de apoyos del nuevo Código Civil y Comercial de la Nación. Disponible en <https://www.cels.org.ar/web/wp-content/uploads/2018/01/Principios-de-interpretaci%C3%B3n-jur%C3%ADca-CCCN.pdf>

Rey Martínez, F. (2008). La discriminación múltiple, una realidad antigua, un concepto nuevo. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2775864.pdf>

Rivas, A. (2004). Gobernar la educación. Argentina: Granica.

Rivas, A. (2010). Radiografía de la educación argentina. Disponible en <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1508.pdf>

Rodino, A. (2015). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. Disponible en <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34228.pdf>

Schewe, L. Coord. (2022). Cartografías de la discapacidad: una aproximación pluriversal. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Disponible en <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169526/1/Cartografias-discapacidad.pdf>

Scioscioli, S. (2016). El derecho a la educación como derecho fundamental y sus alcances en el derecho internacional de los Derechos Humanos. Disponible en <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/5625>

Segato, R. (2013). La Crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Buenos Aires: Prometeo.

Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente”, en *Códigos para la ciudadanía*, Buenos Aires: Santillana.

Skliar, C. (2012) en Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina / Amelia Dell'Anno (comp.) Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Disponible en https://xpsicopedagogia.com.ar/wp-content/2018/03/Skliar_Acerca-de-la-alteridad.pdf

Terigi, F. (2008). Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Flacso.

Disponible en <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1266/1/TFLACSO-2009FZT.pdf>

Estudiantes con discapacidad que asisten a escuelas de educación común

Situación y condiciones de acceso 2022

Directora

Dra. María Fernanda Apaza Sembinelli

CoDirectora

Dra. Ana María Sisti

Investigadores

Mgter. Andrés Férez Martínez Dra. Federica Scherbosky Esp. Sonia Parlanti

Lic. Ezequiel Potaschner Est. Javier Ontivero

PROPUESTA PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Argentina ratificó, sin reservas ni objeciones, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2008- Ley 26.378 y le otorgó jerarquía constitucional en el 2014, mediante Ley 27.044. Esto implica que sus principios y contenido, que brindan un marco renovado de comprensión de la discapacidad, deben orientar las acciones del Estado para garantizar justicia a este colectivo, que no es sino el compromiso con la no discriminación, con el objetivo de fundar una ética y una política de la no violencia. Y “tal vez la no violencia requiera cierto distanciamiento de la realidad tal como está constituida en la actualidad, lo cual abre posibilidades que pertenecen a un nuevo imaginario político” (Butler, 2021, p. 18). Así, se propone:

1. POLÍTICAS VIGENTES Y EFICACES- Si bien la ratificación y posterior jerarquía constitucional de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad representó un gran avance normativo (por su carácter vinculante), se advierte que su vigencia se asocia a la relativa eficacia. Esto marca las fronteras entre una igualdad normativa formal de aquella igualdad material, real y fáctica que se necesita. Finalmente se debe entender que “la materialidad en que es posible garantizar procesos de inclusión depende exclusivamente de lo que cada escuela, cada familia, cada comunidad pueda garantizar para desplegarla” (Schewe, 2022, p. 200). Por ello, la estrategia resulta incompleta si sólo se limita a la enunciación normativa y no se realiza una lectura de cada contexto y sus recursos disponibles de diversa índole. Comprender que, en la complejidad de las instituciones, las PP.PP chocan con las realidades y los contextos de cada escuela. Es por ello que no basta un cuerpo normativo, aunque resulta eso impulsor de acciones, sino el seguimiento y diagnóstico de cada institución inclusiva, donde se concretan las voluntades políticas para que no resulte eso de “inclusión excluyente o exclusión incluyente” (Schewe, 2022, p. 147) y que alude a esa perversidad de estar excluidos “dentro de la escuela”. O peor aún, alude a esa distorsión que hace creer a los/las/les actores que se avanza cuando sólo se disimula o se cambian los ropajes de la marginación y los/las/les EcD siguen habitando la periferia: los/las/les excluidos/as/es desde adentro (Schewe, 2022, p. 147).

Personas sordas, en la instancia de validación, refirieron a la necesidad de aprobación de la Ley de Lengua de Señas que permita aceptarla a nivel nacional y en las instituciones educativas como lengua natural de dicha comunidad y respetando su derecho a comunicarse de esa manera. La incorporación de intérpretes en ámbitos educativos, de salud, comunicativos, etc., y de referentes sordos adultos en las instituciones educativas para personas sordas. Es importante al tomar decisiones sobre legislación atender a lo que las personas con discapacidad requieren, piensan y necesitan, es necesario escuchar sus voces y no decidir sin su perspectiva.

En la instancia de validación con la persona con discapacidad visual, actualmente en funciones de defensa y protección de los intereses y derechos de las Personas con Discapacidad, expresó que “se considera que existe legislación lo que sería escaso es el cumplimiento de la misma. No considero que falta legislación, sino ajustar normas existentes a la convención de manera correcta y no demagógica. Como sociedad, nos debemos la posibilidad de trabajar en los ajustes de normativas existentes, leyes nacionales, provinciales, códigos ajustados a lo establecido en la CPcD”.

2. POLÍTICAS QUE INTEGREN LO MICRO- Los procesos de recontextualización de la normativa, interpretación y notas de identidad que podrían relacionarse con características de procesos o prácticas locales frecuentemente no son insumos para la elaboración de políticas: se pierden las experiencias y no se propician espacios formales y plurales de participación para que se puedan desplegar esos saberes acumulados y sistematizados, por lo tanto se pierde el carácter polifónico en los enunciados normativos. Las políticas deberían considerar el carácter verdaderamente “situado”, “original” e “histórico” que se suscita a nivel micropolítico, en las organizaciones e instituciones concretas, personalizando en grupos e individuos cada propuesta. A esto Stephen Ball llama “procesos de recontextualización pedagógica” (Narodowski, 2002, p. 122). Así, las decisiones serían más sostenibles.

3. POLÍTICAS PARTICIPATIVAS- Con crisis o sin ella, todavía las personas con discapacidad ven en el Estado la posibilidad de realización de políticas que garanticen sus derechos civiles, políticos, sociales además de políticas de redistribución social. Pero se debe ser sensible a los nuevos escenarios y entender que el Estado no agota la vida política. Es entonces que entran a jugar actores políticos con un creciente protagonismo: organizaciones de la sociedad civil que nuclean a madres, padres, profesionales y/o a las mismas personas con discapacidad, instituciones educativas de diferentes niveles e inclusive, empresas con responsabilidad social. Se observa que, respecto de las Políticas Educativas ya no son del todo pertinentes los enfoques que sólo tienen al Estado como único actor político (“visiones estadocéntricas”). “Nada de nosotros sin nosotros” es la principal bandera de la Convención sobre los Derechos de la Persona con Discapacidad que empuja a la participación e integración de la familia, de la persona con discapacidad y sus contextos comunitarios como actores decisores, no sólo consultores, en el hacer institucional, que quiebre la tradición verticalista y excluyente de la gestión educativa.

4. POLÍTICAS ANTI-DISCRIMINACIÓN- Las intersecciones de las PcD requieren medidas urgentes. Se debe reconocer, considerar y dar respuestas a la doble, triple y más, suma de vulnerabilidades que acompañan a la discapacidad, haciendo la situación verdaderamente compleja. A través de la implementación de políticas que permitan leer situaciones y entornos y

protocolizar acciones tendientes a realizar diagnósticos y adoptar medidas para reparar actos discriminatorios. En esta línea puede inscribirse lo relacionado con las barreras a la accesibilidad. Esto puede evaluarse en los entornos (físicos o virtuales), los productos o servicios. Resulta prioritario elaborar políticas que fortalezcan este aspecto relacionado con la infraestructura (por la tradición centralizada Argentina, son decisiones en escalas macro políticas). Para pensar en la garantía del derecho a la educación, lo primero que debe pasar es que el/la/le EcD habite la escuela con seguridad, bienestar y comodidad en las situaciones de aprendizaje, socialización y desplazamientos. Como así también en situaciones de emergencia. Luego esto habilita a pensar la accesibilidad de productos o servicios (u otros aspectos de la complejidad de los entornos, anclados, en lo concreto, en niveles micropolíticos).

5. POLÍTICAS CONCERTADAS- Gestionar las transiciones representacionales, normativas y sociales implica grandes desafíos políticos, entre ellos articular, y respetar procesos históricos jurisdiccionales a la vez que no se retrasa el derecho a tener derechos de las personas con discapacidad. Es por ello que deberían establecerse pisos más altos que las jurisdicciones, a corto plazo, deberían cumplir. Esto implica esfuerzos en los ámbitos de concertación federal, que no suponen una recentralización de la toma de decisiones sino de un nivel necesario de discusión, de manera tal que las realidades jurisdiccionales no sean tan dispares respecto de la garantía de derechos frente a las personas con discapacidad. La integración de los sistemas de las jurisdicciones evitaría profundizar desigualdades, personalismos y arbitrariedades, es decir, se trata de que se “exija que las jurisdicciones locales hagan lo propio” conforme la CDPD (REDI- Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2018, p. 22). En esta línea, la estrategia incremental no se recomienda.

Personas sordas, en la instancia de validación, valoraron el camino de la provincia de Mendoza al respecto: Entre las acciones que se han llevado adelante a nivel provincial manifestaron a nivel gubernamental la sanción de la Ley 7393 de “Supresión de Barreras Comunicacionales”; se incorporaron adultos sordos en instituciones educativas, así como de intérpretes de LSA; se generó un CENS para personas sordas; brindaron la LSA como modalidad educativa a ser elegida en instituciones de nivel secundario de modalidad común con orientación en lenguas; y se ofrece en distintos municipios capacitaciones en LSA impartidas por personas sordas.

Desde la Universidad Nacional de Cuyo y en particular desde la Facultad de Educación sostener de manera ininterrumpida desde el año 2004 la carrera de Intérpretes de Lengua de Señas, la incorporación mediante concurso ordinario de dos personas sordas instructoras de LSA. Generar el proyecto institucional de Lengua de >Señas como segunda lengua en alumnos de educación inicial y primaria común (Escuela Carmen Vera Arenas).

6. POLÍTICAS DIFERENCIALES- La heterogeneidad histórica entre las regiones de nuestro país que implica niveles socioeconómicos dispares, obliga a

generar políticas diferenciales, porque “la desigualdad social implica desigualdad educativa” (Dussel, 2004) y esto se amplifica en EcD. Parte de las discusiones se orientan a repensar la coparticipación federal, sus cálculos, sus criterios y su injusta distribución.

En la instancia de validación con la persona con discapacidad visual, se manifestó que “desde la perspectiva de la federalización, se considera pertinente la necesidad de revisar la distribución de recursos de manera equitativa e igualitaria, es importante que los presupuestos destinados a educación se mejoren al igual que revisar la distribución en dicha temática”.

7. POLÍTICAS DE TIPO SIMBÓLICO/DE RECONOCIMIENTO- Estas se relacionan directamente con el contenido de “cambio conceptual” y con las políticas de reconocimiento. El Estado debe propiciar la continuidad de estas prácticas, ya que de su permanencia dependen los resultados culturales propicios a un mayor conocimiento y respeto frente a la diversidad. Pensar circuitos formativos permanentes (y quizás obligatorios) resultaría un gran avance. Se debe considerar la desigualdad estructural, la construcción histórica de las PcD en la condición de subalternos para entender la fuerza que deben tener estas acciones que reparen siglos de reproducción de negación, asistencialismo, segregación y distribución desigual de la valía. El involucramiento de las PcD es clave para que ocupen, demanden y gesten espacios de participación y resistencia política, más activos, autónomos, respetuosos de la dignidad e igualitarios. En ese aprendizaje de otras representaciones y de una nueva ética para con las PcD la institución educativa (en todos sus niveles) y los medios de comunicación resultan fundamentales. Se necesitan nuevos modelos vinculares, que desplieguen la empatía, solidaridad y el respeto por cada subjetividad y su proyecto de vida, en la voz de sus protagonistas. Se debe buscar la inclusión cuestionando y batallando las condiciones culturales en las que se genera la exclusión.

En la instancia de validación con la persona con discapacidad visual, se resaltó la “necesidad de promover las políticas de inclusión de PcD transversalizándolas a todos los organismos del Estado. Es importante dar la discusión, la concientización y la sensibilización. La necesidad de responder a la ruptura de las barreras simbólicas, sociales, etc. Dos políticas importantes para resolver esta temática podrían ser el empoderamiento de sentirse merecedor del derecho, ya que muchas veces las PcD entienden que son favores del Estado y no de los derechos reales que tiene, es importante trabajar con las PcD en el empoderamiento de luchar por los derechos que les corresponden. Otra garantía que debe darse es el derecho a la exigibilidad de los mismos. Es necesario generar espacios, mecanismos, organismos que permitan evaluar las políticas públicas que se llevan adelante con relación a las PcD. Espacios que permitan garantizar el cumplimiento de los derechos de las PcD”.

Personas con discapacidad intelectual y personas sordas, en la instancia de

validación, manifestaron que esta propuesta para la PP.PP. es fundamental en la posibilidad de inclusión de PcD en escuelas de educación común. En el caso de los segundos, expresaron que es necesario que existan capacitaciones en estas temáticas y en LSA para que los/las/les docentes y compañeros/as/es de escuela común puedan comunicarse con las personas sordas. Ámbitos como ir al médico y no contar con intérprete o solo poder contar con dicha accesibilidad si se cuenta con una obra social que cubra dicha prestación (intérprete). El Estado debe garantizar todas las medidas necesarias para que la inclusión y la accesibilidad sean reales.

8. POLÍTICAS EDUCATIVAS- DDHH- Enfatizar el Enfoque de Derechos Humanos en educación, mediante circuitos de capacitación y espacios de formación que atraviesen a todos/todas/todes los/las/les actores de la comunidad educativa y a sus jerarquías. De lo que se trata es de construir nuevas sensibilidades y sentires colectivos no inerciales, puntos de vista integrales, modos de acción diversificados e inclusivos para debilitar la discriminación y dismantelar con ello la violencia. Tender así a la construcción de espacios educativos como territorios de paz y lugares de reconocimiento para todos /todas/todes los/as/es que la integran (entre ellos los/las/les EcD).

En la instancia de validación con la persona con discapacidad visual, se manifestó “la inclusión en la escuela común debe ser un tránsito agradable respecto a la inclusión de PcD y ajustarse al artículo 24 de la CDpPcD. Se relaciona con los aspectos referidos a lo presupuestario ya que la inclusión verdadera requiere de presupuesto adecuado”.

9. POLÍTICAS EDUCATIVAS- HETEROGENEIDAD INTERNA DEL COLECTIVO CON DISCAPACIDAD- La persistencia de la clasificación del colectivo de las personas con discapacidad por su condición biológica enfatiza el modelo médico en los ámbitos educativos. Es por ello que se sugiere trascender la trampa de la descripción de las personas desde el diagnóstico predominantemente médico, elaborando una clasificación más integral (y se comprende que se sustituye una clasificación por otra), devenida de los sistemas de apoyo o configuraciones de apoyo que cada estudiante necesita. Esto dinamizará las respuestas institucionales ya que la mirada estará en los contextos, y no en los sujetos desde sus limitaciones, sino en sus posibilidades, debilitando la estructura segregacionista, estigmatizadora con sus miradas totalizadoras y no dinámicas, hacia un concepto más relacional, fluido y cambiante. El paradigma de apoyos, por lo dicho, implica más materialidad a través de medios, modos, actitudes, recursos y modificaciones concretas. Esto se relaciona con el diseño universal, accesibilidad, ajustes razonables, formas alternativas de comunicación, entre otros. Se debe tender a reconocer que, si bien el colectivo de las personas con discapacidad puede admitir respuestas comunes como piso (ya que comparten ser personas con deficiencias, discriminadas por la cultura de la normalidad) existe una heterogeneidad interna

que debe ser contemplada. Los sistemas de apoyo desplegados en cada caso y los diálogos con los contextos son muy diferenciados. El enfoque interseccional resulta imprescindible por sus posibilidades analíticas para esto, lo que implica conocer y contextualizar a las PcD, con su ineludible participación.

En la instancia de validación con la persona con discapacidad visual, en cuanto a la mirada médica, se resaltó el carácter dinámico y revisable de la condición de cada persona: “se considera importante la formación, no solo a nivel educativo sino a nivel político ya que, por ejemplo, la no renovación del CUD se centraría en esta perspectiva, ya que la situación de discapacidad evoluciona y se modifica conforme a las necesidades y requerimientos. Sí deberían modificarse los trámites que se requieren para poder obtenerlo, pero sí es importante actualizarlo conforme a la evolución de las PcD, es decir atender a los aspectos positivos y negativos que pueden ir modificándose en el tiempo”.

Personas con discapacidad intelectual y personas sordas, en la instancia de validación, al conocer esta propuesta compartieron sus experiencias como ejemplos de sus diferencias. Personas con discapacidad intelectual expresaron sus vaivenes en relación con la escuela común y a la escuela especial y al centro al que concurren hoy. Sus relatos, respecto al tránsito por la escuela común fue poco agradable debido a la realización de tareas diferenciadas, burlas recibidas y poca inclusión con sus compañeros/as/es de educación común. Por su parte valoran y reconocen las instituciones de Educación Especial a las que asistieron y a los amigos que allí conocieron y las relaciones que persisten en el tiempo. Valoran su paso por allí y consideran que deberían ser sus escuelas más importantes. En la actualidad valoran el centro de día como su lugar de referencia.

En cuanto a las personas sordas, compartieron sus experiencias en relación con la escuela común primaria y secundaria, en el caso de quienes transitaban procesos de inclusión. Las dos personas sordas que no accedieron al secundario en escuela común manifestaron experiencias de discriminación al realizar la escolaridad primaria en instituciones de educación común, realizando tareas diferenciadas, no pudiendo compartir con sus compañeros/compañeras/compañeres actividades de juego por no entender las comunicaciones. Asimismo, manifestaron sentirse contenidas y felices en las escuelas para personas sordas, remarcando la necesidad de mejorar la enseñanza en las mismas. Respecto de las dos personas sordas que continuaron sus experiencias en secundaria, manifestaron no tener tareas diferenciadas en el trayecto de primaria que el resto de sus compañeros, pero sí de las situaciones de comunicación complejas mantenidas con sus pares. En cuanto a la experiencia en el secundario ambas explicitan que fueron angustiantes y difíciles de poder llevarlas adelante y fueron negativas en ambos casos. Reconocen las 5 personas encuestadas, que la escuela especial fue un lugar de contención y de empatía para las 5, valoran el espacio de manera positiva.

10. POLÍTICAS EDUCATIVAS - DOCENTES - Repensar, no sólo al sujeto pedagógico, sino también, conjuntamente con el resto de los cambios, un nuevo modelo de institución, de gestión, con la vinculación necesaria en redes, sumando actores. Especialmente se profundiza el modelo de docente desde una concepción pedagógica integrada a partir de funciones en un sistema educativo inclusivo. Michael Fullan (2002, p. 141) señaló: “el cambio educativo depende de lo que los docentes hacen y piensan –es tan sencillo y tan complejo como eso. Sería tan fácil si pudiéramos legislar cambios en el pensamiento”. Al respecto, los espacios de capacitación (en servicio y en la formación del profesorado), resultan ineludibles y necesarios de fortalecer. Entre los aspectos que se debieran considerar resaltar: “Uno de los principales problemas son las bajas expectativas de profesionales, padres y sociedad en general respecto a sus posibilidades” (Verdugo, M., 2001). Otro, el de configuraciones de apoyo diseñadas según las lecturas singulares de las necesidades del EcD. En esos espacios podrían jugar especial papel las organizaciones de y para las personas con discapacidad y las Universidades Nacionales. Personas con discapacidad, en la instancia de validación, coincidieron respecto de la importancia de la formación y capacitación para acompañara los/las/les EcD.

Para completar este análisis resulta interesante observar que aún persiste lo que Rita Segato (2013) llama “guetificación del pensamiento”, donde la discapacidad es entendida como subtema sin llevar la discapacidad a todos los temas y donde están las mismas personas debatiendo lo mismo, sin contemplar ni conmover al contexto. Ejemplo de ello es que la discapacidad tiene asignado un espacio curricular en los planes de estudios en la Educación Superior, que en la mayoría de los casos no es obligatorio para los/las/les estudiantes. La discapacidad pasa a ser de sensibilización, conocimiento y abordaje de unos pocos especialistas y las familias “afectadas”. Esto es una muestra más de la persistencia de paradigmas antiguos en el abordaje de la discapacidad.

11. POLÍTICAS EDUCATIVAS- INCUMBENCIAS PROFESIONALES-CONDICIONES LABORALES. En este marco transicional, se encuentra pendiente una urgente e importante revisión de las titulaciones habilitantes para el acompañamiento de las trayectorias educativas de los/las/les EcD. Es decir, una revisión de incumbencias profesionales y las habilitaciones de ingreso para favorecer el diálogo entre el sistema educativo y resto de los sistemas (principalmente el sistema de salud, entanto reconocimiento como prestaciones) en las trayectorias acompañadas. Se deberían priorizar formaciones pedagógicas-terapéuticas o formación docente, que de algún modo encuentren posibilidad de reconocimiento en el sistema de salud. Además, crear, validar, sostener y apoyar formaciones interdisciplinarias, en el cruce educación-salud,

que impliquen aportaciones teóricas y prácticas sólidas. Esto también tiene diferencias jurisdiccionales, donde las provincias cuentan con diferentes tradiciones en la formación de sus profesorados y criterios y condiciones laborales.

Personas con discapacidad intelectual, en la instancia de validación, en relación con esta propuesta para la PP.PP, manifestaron que es importante ser acompañados por alguien que conozca de discapacidad intelectual y que sepa cómo trabajar con la accesibilidad que cada uno necesita. Personas sordas expresaron que consideran muy importante respetar la LSA y por lo tanto deben poder contar con el acompañamiento de profesionales que sean competentes en LSA y que conozcan de las metodologías adecuadas para la enseñanza de personas sordas. Es importante, que, aunque la persona sorda cuente con implante coclear y se comunique muy bien en español, conozca la LSA y pueda comunicarse también con otras personas sordas.

**Director Nacional de Evaluación, Información
y Estadística Educativa**

Tomas CIOCCI PARDO

**Coordinadora General de la Secretaría de
Evaluación e Información Educativa (SEIE)**

Oriana PERETTI

Equipo del Observatorio del derecho a la educación:

Valentina IRIGOYEN

Iñaki BARDIN

Carola PALAZZO

Diciembre 2023

ISBN 978-950-00-1801-2



Ministerio de Educación
Argentina