

*Nuevos formatos escolares  
e inclusión educativa:*

**un estudio sobre el  
“Programa inclusión/terminalidad  
de la educación secundaria  
y formación laboral para jóvenes  
de 14 a 17 años”**

Autora:  
Yapur Jorgelina

2019

Nuevos formatos escolares e inclusión educativa:  
**un estudio sobre el “Programa inclusión/terminalidad  
de la educación secundaria y formación laboral  
para jóvenes de 14 a 17 años”**

Nuevos formatos escolares e inclusión educativa:  
**un estudio sobre el “Programa inclusión/terminalidad  
de la educación secundaria y formación laboral  
para jóvenes de 14 a 17 años”**

Autora:  
Yapur Jorgelina

Yapur, Jorgelina

Nuevos formatos escolares e inclusión educativa : un estudio sobre el Programa inclusión-terminalidad de la educación secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años / Jorgelina Yapur. - 1a ed. - Córdoba : Comunic-Arte ; Córdoba : Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación, 2019.

Libro digital, DOC

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-602-432-7

1. Ciencias de la Educación. 2. Educación Secundaria. 3. Política de Inclusión. I. Título.  
CDD 379.2

De la presente edición:

Copyright © 2019 by Comunicarte Editorial y Universidad Católica de Córdoba.

Arte de tapa: Fabio Viale

Todos los derechos reservados. Queda hecho el depósito que prevé la ley 11.723.

ISBN: 978-987-602-432-7

## Índice

<b>Presentación .....</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo I. Constitución y expansión de la educación secundaria en Argentina: un pasaje por la historia de la educación .....</b>	<b>18</b>
1.1 Constitución y devenir del nivel secundario en la Argentina, con antelación a su obligatoriedad .....	19
1.2 La extensión de la obligatoriedad: la inclusión educativa en la agenda política .....	24
<b>Capítulo II. Educación inclusiva: consideraciones conceptuales y sentidos asignados en el escenario internacional y nacional .....</b>	<b>31</b>
2.1 El concepto de inclusión educativa y sus relaciones con las nociones de justicia social y educativa, igualdad y equidad .....	32
2.2 La educación inclusiva en el escenario internacional y latinoamericano .....	36
2.3 La educación inclusiva en el escenario nacional ¿políticas universalistas y/o focalizadas? .....	41
<b>Capítulo III. Reformas e innovaciones en la educación secundaria en la provincia de Córdoba: el intento de promover nuevas formas de escolarización (1979 – 2010) .....</b>	<b>45</b>
3.1 Nuevas modalidades de organización de la enseñanza: el proyecto 13 ....	49
3.2 La apertura de la democracia y el énfasis en el cambio curricular: hacia enfoques interdisciplinarios en la organización de la enseñanza .....	52
3.3 Propuestas de intervención focalizadas: la inclusión como preocupación .....	56
3.4 El pasaje de políticas focalizadas a políticas de corte universalista en el nivel secundario en la provincia de Córdoba .....	58
<b>Capítulo IV. Algunos antecedentes de investigación sobre la problemática de la inclusión educativa y especificaciones teórico – metodológicas de este estudio ....</b>	<b>62</b>
4.1 Algunos antecedentes de la investigación sobre políticas de inclusión educativa .....	63
4.2 Problema y objetivos .....	71
4.3 Perspectiva teórico – metodológica .....	73
4.3.1 Las prácticas sociales: análisis de meso nivel sociopolítico .....	73
4.3.2 Formatos escolares en la escuela secundaria: variaciones en el código del conocimiento educativo .....	77
4.4 Trabajo empírico .....	79
4.4.1 Especificaciones sobre el proceso de recolección y análisis de la información .....	81
<b>Capítulo V. La política como regulación: el PIT como antítesis de las modalidades hegemónicas de escolarización .....</b>	<b>86</b>
5.1 El proceso de enunciación de la política la construcción del discurso pedagógico oficial .....	89
5.2 Programa puente vs nuevo circuito formativo .....	92
5.3 La visibilización de la necesidad de inclusión educativa de los jóvenes de 14 a 17 años que no ha concluido sus estudios secundarios .....	94
5.4 Programa de Inclusión/terminalidad de la escuela secundaria ¿hacia una nueva forma de escolarización? .....	98
5.4.1 Régimen académico: reconocimiento de trayectorias escolares e itinerarios formativos divergentes .....	99

5.4.2 Régimen laboral docente: designaciones por cargo y el formato pluricurso como modo de organización de la enseñanza .....	102
5.4.3 El sistema de evaluación: hacia un abordaje integral, continuo e individualizado de los procesos de aprendizaje .....	106
5.5 La propuesta formativa desde la teoría de los códigos pedagógicos de Basil Bernstein .....	108
5.6 El PIT ¿llego para quedarse? La necesidad de su extensión y ampliación ante la demanda de inclusión escolar .....	112
5.6.1 La promoción de redes interinstitucionales que garanticen la inclusión educativa .....	114
5.6.2 Convocatoria y acompañamiento a las instituciones educativas en la puesta en marcha de la iniciativa .....	115
<b>Capítulo VI. La política en su especificación: Caso I “No es grande el que triunfa sino el que jamás se desalienta” .....</b>	<b>119</b>
6.1 Contexto institucional: primeros pasos en la puesta en marcha del programa .....	120
6.1.1 Antecedentes de propuestas de inclusión educativa: algunas iniciativas orientadas a promover la permanencia y conclusión de la escuela secundaria en este IPEM .....	124
6.1.2 El espacio asignado al PIT: ¿un lugar prestado/ajeno? .....	125
6.1.3 La impronta de la coordinación: hacia prácticas escolares que potencien el desarrollo de la subjetividad .....	127
6.2 Algunas características de los jóvenes que alberga el PIT en esta institución .....	131
6.2.1 Motivos por lo que abandonaron/fueron excluidos de la escuela secundaria común .....	139
6.2.2 Sentidos asignados a la propuesta desde la voz de los alumnos .....	141
6.2.3 La escolarización en su función terapéutica: el disfraz de “persona normal” .....	143
6.3 Perfil de los profesores .....	146
6.4 Formato escolar: régimen académico, laboral y sistema de evaluación ...	149
6.4.1 Variaciones en el régimen laboral: la organización del trabajo docente	
6.4.1.1 Modalidad pluricurso/multinivel/aula diversificada .....	149
6.4.1.2 Organización de la enseñanza: entre la fragmentación del espacio escolar y el desarrollo de tareas colectivas .....	154
6.4.1.3 Sistema de tutorías más allá de la compensación de carencias en el aprendizaje .....	156
6.4.1.4 Apreciaciones de los alumnos sobre las tutorías .....	159
6.4.1.5 Reuniones institucionales: comunidades de aprendizaje .....	160
6.4.2 Régimen académico: flexibilidad curricular y reconocimiento de trayectorias .....	162
6.4.2.1 De promociones desreguladas a promociones tuteladas .....	164
6.4.3 La evaluación del proceso de aprendizaje: las observaciones pedagógicas .....	166
6.4.3.1 Instancias de examen: coloquios y exámenes finales .....	170
6.5 El consejo de convivencia: espacio de canalización de demandas y participación .....	172
6.5.1 Delegados de curso: guardianes del orden .....	174
6.6 Formación laboral: Auxiliar de cocina: “auxilio necesitamos cocina” ....	175

6.7	Apreciaciones de los primeros egresados. El PIT como una experiencia que permite reencauzar y/o definir un proyecto de vida .....	178
<b>Capítulo VII. La política en su especificación: Caso II “La inclusión es el modo en que los jóvenes se apropian del espacio que habitan a través de la creación de fuertes lazos de implicación con el lugar ocupado” .....</b>		<b>183</b>
7.1	Contexto institucional en el que se despliega la iniciativa .....	184
7.1.1	La revinculación de los jóvenes con la escuela .....	186
7.1.2	Una coordinación compartida: habilitar espacios, crear lazos sociales y reconocer subjetividades .....	188
7.1.3	El PIT y la asignación de espacios institucionales .....	190
7.2	Características de los estudiantes que asisten al PIT en esta institución ....	190
7.2.1	Razones o motivos por los cuales la trayectoria escolar de los adolescentes y jóvenes se vio obstaculizada .....	198
7.2.2	Potencialidades del PIT desde las apreciaciones de los jóvenes .....	199
7.3	Perfil de los docentes .....	200
7.4	Formato escolar: régimen académico, laboral y sistema de evaluación ...	203
7.4.1	Variaciones en el régimen laboral: la organización del trabajo docente	203
7.4.1.1	Modalidad de organización de la enseñanza: pluricurso/aula diversificada/multinivel .....	203
7.4.1.2	Espacios de tutorías: clases de apoyo e instancias de evaluación y socialización .....	208
7.4.1.3	Reuniones institucionales: una instancia de discusión e intercambio entre colegas .....	211
7.4.2	Variaciones en el régimen académico: tensiones entre las prácticas incorporadas y las nuevas reglas del juego .....	213
7.4.3	Variaciones en las modalidades de evaluación: seguimiento de los procesos de aprendizaje .....	214
7.4.3.1	Apreciaciones de los estudiantes con respecto a las evaluaciones ....	216
7.5	Algunas diferencias establecidas con la escuela secundaria común .....	217
7.6	Formación laboral: monitor deportivo .....	219
7.7	Apreciaciones de los egresados: el PIT nos cambió la cabeza .....	221
<b>Capítulo VIII. El PIT ¿derecho a la diferencia – derechos diferenciales? .....</b>		<b>223</b>
8.1	El PIT como una política de inclusión educativa focalizada en grupos vulnerables a la exclusión .....	224
8.2	¿Derecho a la diferencia o diferencia de derechos? .....	226
8.3	La construcción de vínculos y lazos sociales como condición para el aprendizaje .....	227
8.4	Limitaciones de las políticas educativas para garantizar la inclusión: necesidad de políticas intersectoriales .....	229
8.5	Reproducción o innovación en las prácticas escolares, el saber pedagógico ¿límite o posibilidad? .....	231
8.6	Organización del currículum escolar: ¿emancipación o disciplinamiento?	234
8.7	El trabajo en equipo: sinergias en las formas de intervención pedagógico – didácticas .....	238
8.8	¿Para qué forma el PIT?: la voz de los incluidos .....	239
8.9	Políticas de inclusión educativa: desafíos, interrogantes y porvenir .....	242
<b>Consideraciones finales .....</b>		<b>244</b>
<b>Bibliografía y fuentes consultadas .....</b>		<b>245</b>

La Magister Jorgelina Yapur, bajo la Dirección Lic. Carranza Alicia y la Codirección de la Dra. Terigi Flavia, realizó la presente Tesis de postgrado en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba. La misma fue defendida y aprobada el 10/08/2018 ante el tribunal integrado por la Dra. Alicia Acín; Dra. María Silvia Serra y Dra. María Alejandra Castro (Calificación: Sobresaliente)



## **Prólogo**

El Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT 14-17) surgió como una alternativa pedagógica diseñada en el año 2010 por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba para promover la finalización de los estudios de Nivel Secundario por parte de aquellos y aquellas jóvenes que han abandonado o nunca han iniciado este tramo de la escolaridad obligatoria. Las innovaciones en el formato escolar –relacionadas con el régimen académico, la modalidad de enseñanza en pluricurso, el sistema de evaluación, entre otras- hacen del trayecto formativo del PIT (organizado en un plan de estudios de cuatro años de duración), una propuesta educativa diferenciada, pero equivalente en aprendizajes a la escuela secundaria de 6 años, tal como se enfatiza en el Documento Base del Programa.

El presente trabajo de investigación fue realizado durante los años 2012 y 2014, momento en el que el PIT 14 –17 comenzaba a extender su alcance incorporando nuevas sedes de servicios educativos. La significativa demanda de los y las jóvenes por este tipo de propuestas fue haciendo necesaria su progresiva expansión, tanto que a la fecha son 70 las sedes en la provincia de Córdoba, un número interesante si se considera que en sus inicios el Programa fue pensado como un trayecto formativo a término.

Partiendo de la convicción de que para la investigación educativa se torna imprescindible analizar y compartir política y prácticas que tienden a la inclusión mediante la puesta en marcha de otras formas de escolarización, este estudio se focalizó en indagar las repercusiones que han tenido las políticas de inclusión educativa en cuanto al despliegue de nuevos formatos escolares y la concreción de innovaciones en los modos de organización del trabajo docente, así como en la promoción del ingreso, permanencia y conclusión de los estudios de Educación Secundaria por parte de jóvenes pertenecientes a sectores sociales vulnerables cuya trayectoria escolar se ha visto truncada. Para el logro de los objetivos propuestos, la investigación se valió del análisis tanto de los discursos oficiales como de los procesos de apropiación de las políticas de inclusión educativa en dos organizaciones escolares que se encontraban implementando el PIT 14-17 desde sus

inicios. Se trata de una mirada analítica que articula y pone en tensión la macro y micropolíticas mediante un abordaje de mesonivel de análisis sociopolítico.

La producción aborda nueve ejes temáticos: el PIT como política de inclusión educativa focalizada en grupos vulnerables a la exclusión, el derecho a la diferencia o la diferencia de derechos, la construcción de vínculos y lazos sociales como condición para la inclusión, el desarrollo de políticas intersectoriales; reproducción e innovación en las prácticas escolares: el saber pedagógico, ¿límite o posibilidad?; el currículum escolar: ¿emancipación o adoctrinamiento?; el trabajo en equipo: hacia intervenciones pedagógicas comunes; ¿cuál es el tipo de formación que brinda el PIT?: apreciaciones/representaciones sobre la conclusión de los estudios de Educación Secundaria; las políticas educativas de inclusión: desafíos, interrogantes y porvenir. En este amplio marco de cuestiones, interesa especialmente recuperar las conclusiones a las que arriba la autora, quien sostiene que los principales hallazgos de la investigación instalan variados interrogantes para futuras indagaciones que posibiliten explorar otros modos de escolarización así como nuevas formas de relación (de los y las jóvenes, de los y las docentes, de los directivos, etc.) con la escuela y con el saber.

Romper con la gramática escolar supone un acto creativo, de invención y reinención asociado a un nuevo estado de cosas; implica establecer otro ordenamiento de la realidad. No existe una única forma de escolarización, aunque se haya institucionalizado una como la forma legítima. Desde esa forma legítima de organización de la enseñanza en la que la mayoría de nosotros ha transitado la escolaridad, se torna necesario proponer análisis que se alejen de las miradas simplificadoras y dicotómicas, asociadas a un pensamiento binario y jerarquizador, que tiende a valorar “otras formas y contenidos” a partir de un parámetro referencial que se configura como el deseable.

El pensamiento moderno nos ha llevado por los senderos de una comprensión de la realidad social que tiende a ser binaria. Por ende, en los análisis de las propuestas formativas para la escolarización secundaria se tiende a oponer las propuestas alternativas a la escuela tradicional y/o regular, en tanto que dos polos, viendo al polo instituyente como subsidiario al instituido. En el caso del programa que nos ocupa, el polo instituyente

está constituido por el PIT, en tanto política subsidiaria que se propone incluir y contener a quienes la escuela tradicional, en tanto que polo instituido, ha expulsado.

Tomar partido y manifestarse a favor o en contra de una política de inclusión se torna más predecible y simplificador que pensar la realidad escolar en su complejidad. Salirnos de los blancos o negros para incursionar en las posibilidades que nos presentan los grises, en tanto zonas de ambigüedad, más que respuestas fijas, nos permite instalar preguntas sin reducir las experiencias de escolarización alternativas a instancias subsidiarias o complementarias desplegadas para propiciar la inclusión de los y las adolescentes y jóvenes que la escuela tradicional excluye, sino que podemos ver en ellas nuevas posibilidades, nuevos modos, nuevas formas y también nuevos contenidos.

El trabajo realizado desafía a revisar los logros, las tensiones y las limitaciones del Programa para consolidar más y mejores políticas y prácticas democratizadoras de inclusión educativa, en vistas a la construcción de una escolaridad justa, plural y de calidad para todos y todas. Este reto incumbe a todos los actores sociales vinculados o no con la educación y /o con el Sistema Educativo, pues resulta necesario trabajar en pos del desarrollo completo del potencial de los y las jóvenes.

Dr. Horacio Ademar Ferreyra  
Docente e Investigador UCC y UNVM

## Presentación

A lo largo de la historia educativa de nuestro país, la educación secundaria se ha estructurado como un trayecto originariamente destinado a la formación de las clases sociales privilegiadas para la continuación de estudios superiores; manifestación de ello fue la formación de tipo humanista y enciclopedista brindada por los Colegios Nacionales, creados a mediados del siglo XIX. Un siglo más tarde, este nivel comienza a diversificar sus funciones mediante la constitución de circuitos educativos orientados a la formación técnico - profesional, a través de la conformación y expansión de Escuelas Técnicas. La institucionalización de estos nuevos trayectos formativos propició la inclusión escolar de nuevos sectores sociales, que hasta entonces no tenían acceso a estudios posprimarios. Sin embargo, y a pesar de la ampliación de derechos educativos que signó a este período, la diversificación de trayectos escolares fue generando una segmentación del nivel medio de enseñanza. Esto se pone en evidencia en la conformación de “circuitos educativos diferenciados” (Braslavsky, 1985) que, a pesar de sus contrastes en cuanto al tipo de formación impartida y población destinataria, mantuvieron como denominador común una rígida organización escolar, generando la exclusión de los sectores sociales más vulnerables a través de variados mecanismos de selección, entre ellos: la fragmentación y atomización en la organización del contenido escolar, el sistema disciplinario, el régimen de cursado, promoción y evaluación, etc. Al respecto, Tiramonti sostiene “Tanto el formato de la escuela media, como la definición de contenidos y los supuestos culturales en que ella se asienta, han estado orientados a cumplir con una función de selección de una parte minoritaria de la población”. (Tiramonti, G, 2010: 21-22).

En los últimos años, se han sancionado en la Argentina dos leyes tendientes a la ampliación del derecho educativo que promovieron el ingreso, la permanencia y el egreso en la escuela secundaria. La Ley Federal de Educación del año 1993 establece la obligatoriedad de los primeros tramos de la escolaridad secundaria, mientras que la Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006, establece la obligatoriedad de todo el nivel. Es así como, en un contexto de progresiva ampliación de los derechos educativos, el fracaso escolar comienza a formar parte de la agenda política y deja de concebirse como un problema exclusivo de los sujetos escolares, siendo en su defecto la manifestación de

un sistema escolar que desestima los procesos de exclusión, generados por los dispositivos pedagógicos creados para la escolarización de masas, sobre los que es necesario intervenir políticamente a los fines de ampliar oportunidades y promover la construcción de una escuela más inclusiva. La efectiva inclusión en un sistema educativo de calidad para todos los sectores sociales plantea la necesidad y el desafío de romper con el mandato selectivo sobre el que se estructura la escuela secundaria e instalar un mandato inclusivo orientado a promover y garantizar la construcción de una escuela más justa.

Desde los ámbitos de gobierno se vienen diseñando propuestas educativas orientadas a la invención de nuevos trayectos formativos, instalados en los bordes de la escuela secundaria común, los que plantean modificaciones a la “gramática escolar”<sup>15</sup> a través de la transmutación de los modos de organización del espacio, la graduación y el agrupamiento de los alumnos, el sistema de promoción, la organización del trabajo docente, etc. Es por ello que esta investigación se encuentra orientada al estudio de las modalidades que asume la implementación del “Programa Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral de jóvenes de 14 a 17 años” (PIT 14-17) diseñado durante el año 2010 por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba para promover la culminación de los estudios de nivel medio por parte de los alumnos que han abandonado o que no han iniciado sus estudios secundarios. El PIT se desarrolla en aproximadamente 50 instituciones educativas de educación secundaria que enfrentan problemáticas vinculadas a altos índices de abandono y repitencia escolar en este grupo etario<sup>16</sup>. A nivel gubernamental son tres direcciones las responsables de la iniciativa:

---

<sup>15</sup> Tyack y Cuban (1995) entienden por gramática escolar aquel conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana de la instrucción en las escuelas, entre las que pueden señalarse la clasificación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro.

<sup>16</sup> Este programa comienza a implementarse en 29 instituciones educativas de la provincia de Córdoba, durante el mes de agosto de 2010. Durante el año 2011 se incorporan nuevas instituciones, siendo actualmente más de 50 las escuelas que se encuentran implementando el PIT en la provincia.

Dirección General de Educación Media, la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza, la Dirección General de Educación Técnica y Formación Laboral. También se cuenta con el acompañamiento técnico – pedagógico de la Subsecretaría de Igualdad y Calidad Educativa. La gestión del programa a nivel institucional se encuentra a cargo de un equipo de gestión conformado por el director/a del establecimiento y el coordinador/a pedagógico del PIT (responsable de esta propuesta de innovación en la institución educativa).

El trayecto formativo propuesto por el PIT se encuentra organizado en un plan de estudios de cuatro años de duración, definido como “una propuesta educativa diferenciada, pero equivalente en aprendizajes a la escuela secundaria de 6 años...” (Documento Base PIT, 2010). El Programa de Inclusión / Terminalidad de la escuela secundaria y formación laboral presenta un formato escolar alternativo tanto en sus aspectos curriculares como organizacionales, introduciendo variaciones en los modos de escolarización mediante la generación de innovaciones en el régimen académico, en el régimen laboral y en el sistema de evaluación de los alumnos. Entre ellas se encuentran:

- 1) El reconocimiento de la trayectoria escolar previa de los estudiantes, mediante la implementación del sistema de equivalencias.
- 2) Modalidad de enseñanza pluricurso, lo que genera una innovación en el sistema de agrupamiento del alumnado.
- 3) Sistema de promoción por espacio curricular y sistema de correlatividades para las asignaturas afines y las correspondientes a la formación complementaria.
- 4) Contratación de docentes por cargo y alternancia entre horas destinadas al dictado de clases y a tutorías escolares.
- 5) Ingreso al programa por cohortes de un máximo de 25 estudiantes, a los fines de favorecer un seguimiento más individualizado.

Cabe destacar que este tipo de alternativas pedagógicas están siendo desarrolladas en diversos países de América Latina con la finalidad de garantizar la efectiva inclusión de los sectores más vulnerables a la escolaridad básica o común. Al respecto Blanco Rosa afirma:

---

La exclusión social y educativa son fenómenos crecientes en los países de todo el mundo y especialmente preocupantes en América Latina, que se caracteriza por ser la región más inequitativa del mundo y por tener sociedades altamente segmentadas (Blanco, 2009: 12).

La autora sostiene que los países latinoamericanos deben enfrentar el desafío de avanzar hacia sistemas educativos más flexibles y diversificados que ofrezcan diferentes opciones y oportunidades educativas equivalentes en calidad para dar respuesta a las distintas necesidades de los sujetos y de los contextos (Blanco, 2009). Según Blanco, las primeras naciones en poner en marcha propuestas educativas diferenciales para albergar a los jóvenes que abandonan la escuela media, son los países miembros de la Comunidad Europea, los que, a fines de los 90, comienzan a implementar el programa “Escuelas de segunda oportunidad”. Este programa se encuentra destinado a los jóvenes que fracasan o abandonan el sistema educativo. Las Escuelas de segunda oportunidad surgen como iniciativas experimentales, adaptadas al entorno social y cultural al que pertenecen los jóvenes mediante la organización de alternativas formativas flexibles y motivadoras (Blanco, 2009). Asimismo, en las últimas décadas, los países latinoamericanos vienen desarrollando diversas propuestas pedagógicas orientadas a la inclusión de los sectores sociales que han visto truncada la conclusión de la escolaridad. Entre los programas y proyectos que plantean propuestas educativas asociadas con el reingreso a la escuela secundaria se encuentran: Programa Nacional Nuevas Oportunidades Educativas para los Jóvenes (Costa Rica, Año 2000); Modalidad de Educación acelerada (El Salvador, Año 2000); La Escuela busca al niño/a en Medellín (Colombia, Año 2000); Proyecto de Reinserción educativa (Chile, Año 2003); Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina, Año 2004); Programa de Aulas Comunitarias (Uruguay, Año 2007) Centros de Transformación Educativa en la ciudad de México (México, Año 2007), etc.

Esta investigación se propone analizar tanto los discursos oficiales como los procesos de apropiación de las políticas de inclusión educativa PIT 14-17, desde una mirada analítica que articule, ponga en tensión, relacione las macro y micro políticas mediante un abordaje de meso nivel de análisis sociopolítico y/o postestructuralista.

El presente escrito se compone de VIII capítulos.

En el Capítulo I, “Constitución y expansión de la educación secundaria en la Argentina: un pasaje por la historia de la educación”, se realiza un breve rastreo histórico de la configuración del nivel medio de enseñanza desde su constitución a la actualidad.

El Capítulo II, “Educación inclusiva: consideraciones conceptuales y sentidos asignados en el escenario internacional y nacional”, problematiza el concepto de inclusión educativa recuperando algunas de las principales discusiones y acuerdos alcanzados a lo largo de los años en diferentes foros, talleres y reuniones organizadas por UNESCO, así como los principales debates en el contexto nacional entre políticas de corte universalista y el desarrollo de programas educativos focalizados (garantes de la inclusión educativa de los sectores sociales en situación de vulnerabilidad).

El Capítulo III, “Reformas e innovaciones en la escuela secundaria en la provincia de Córdoba: el intento de promover nuevas formas de escolarización (1979 – 2010)”, se focaliza en el desarrollo de políticas orientadas a la inclusión educativa en la escuela secundaria en la provincia de Córdoba; se parte del análisis del Proyecto 13 o Profesorado de tiempo completo de 1970 (en tanto se concibe como la primera propuesta de innovación educativa que afecta la organización del trabajo docente en las escuelas secundarias) hasta el 2010 (año en que se promueve una reforma del nivel secundario en la provincia y comienza a implementarse el programa objeto de estudio). La intención es realizar un rastreo histórico de las reformas e innovaciones que se han diseñado e implementado en el sistema educativo cordobés, ya sean nacionales y/o provinciales, ideadas para afrontar problemas relacionados con la exclusión educativa en la escuela secundaria. Estas no solo se constituyen en antecedentes del programa político educativo que aquí se analiza, sino que algunos elementos de cambio en el formato escolar propuesto para este trayecto formativo pueden reconocerse en innovaciones y/o reformas preliminares.



El Capítulo IV, “Especificaciones teóricas-metodológicas sobre la investigación”, plantea los principales antecedentes de investigación sobre el tema que se aborda, el problema, los objetivos, el marco teórico metodológico, el trabajo empírico.

El Capítulo V, “La política como regulación: el PIT como antítesis de las modalidades hegemónicas de escolarización”, plantea la reconstrucción del discurso oficial de la política. Para ello, se articulan y complementan en el análisis los documentos oficiales sobre el programa educativo junto al discurso de diferentes agentes involucrados en la instancia de formulación/diseño (funcionarios ministeriales, capacitadores, etc.), procurando interpretar, a la luz de los referentes teóricos, el discurso oficial de la política.

En el Capítulo VI, “La política en su especificación, Caso I: “No es grande el que triunfa sino el que jamás se desalienta”, se realiza un análisis descriptivo de las formas de materialización de la política en una de las instituciones seleccionadas para el estudio. Aquí se hace mención al devenir de la política desde la perspectiva de los diferentes agentes involucrados (directivos, coordinadores, docentes, preceptores, alumnos, etc.).

En el Capítulo VII, “La política en su especificación, Caso II: La inclusión como el modo en que los jóvenes se apropian del espacio que habitan a través de la creación de fuertes lazos de implicación con el lugar ocupado”, se realiza un análisis descriptivo de las formas de apropiación de la política en la segunda institución seleccionada para el estudio. También aquí se hace mención al devenir de la política desde la perspectiva de los diferentes agentes involucrados (directivos, coordinadores, docentes, preceptores, alumnos, etc.).

En el Capítulo VIII, “El PIT ¿derecho a la diferencia – derechos diferenciales?”, se realizan algunas consideraciones generales en torno a los principales hallazgos del estudio en lo que concierne a las políticas de inclusión educativa en general y al programa tomado como recorte empírico.

La experiencia educativa a la que nos hemos aproximado pone de manifiesto, a través del cambio en el modelo organizacional y pedagógico de la enseñanza, nuevas

formas de escolarización que ensayan innovaciones en el modo de vinculación con los alumnos, con el contenido escolar y sus formas de transmisión. Creemos que es imprescindible analizar los límites y posibilidades de este tipo de experiencias formativas, las que contribuyen a la reflexión, discusión y revisión de las concepciones sobre la inclusión educativa, el derecho a la educación y las prácticas de la enseñanza en la educación secundaria.

## **Capítulo I**

# **Constitución y expansión de la educación secundaria en la Argentina: un pasaje por la historia de la educación**

En este capítulo y con la finalidad de contextualizar la significación de las innovaciones contemporáneas en el nivel secundario, se considera necesario señalar brevemente la forma en la que éste se fue conformando y las funciones que ha cumplido en su devenir histórico, lo que se torna imprescindible para interpretar las nuevas configuraciones de las políticas gubernamentales en el contexto de un Estado que, en el período en que se realiza este estudio<sup>17</sup>, se presenta como garante del derecho a la educación mediante un conjunto de acciones entre las que se encuentra la institucionalización de configuraciones pedagógicas alternativas, orientadas a promover una mayor inclusión, equidad y justicia escolar. Por consiguiente, en una primera instancia realizamos un recorrido escueto en torno a la constitución, consolidación y expansión de la escuela secundaria en Argentina, para luego centrarnos en las acciones gubernamentales de las últimas décadas tendientes a garantizar el derecho a la educación y la inclusión escolar.

---

<sup>17</sup> El estudio se realiza durante los años 2012 a 2014.

## **1.1 Constitución del nivel secundario en Argentina en su devenir, con antelación a su obligatoriedad**

En este apartado se presenta un somero recorrido por la historia de la educación argentina, sin intención de agotar la temática, ampliamente desarrollada por especialistas como: Filmus; 1993; García Delgado; 2000, Dussel; 1997, Martínez Paz, 1986, Puiggrós, 2002; Southwell; 2011, Tedesco; 1986, etc. Este *racconto* histórico se torna imprescindible en la reconstrucción y contextualización del devenir de las políticas educativas para la comprensión del problema de investigación que se aborda en este estudio.

Southwell (2011) sostiene que antes de que se produjera el proceso de sistematización del sistema educativo, a mediados del Siglo XVII existieron en el territorio colonial del Río de la Plata, una serie de experiencias de educación preparatoria denominados: “Colegios Preparatorios”. Se definían así por su relación con la educación universitaria; dependían de las universidades para las que preparaban, compartían sus características y los títulos que otorgaban sólo tenían un valor de tipo académico para la continuación de estudios superiores. Su objetivo principal fue la formación de la aristocracia y la burocracia colonial.

Bajo la influencia de la Ilustración se fundó en Buenos Aires, en el año 1771, el Colegio de San Carlos y posteriormente en el año 1818 el Colegio de la Unión del Sud, instituciones educativas destinadas a garantizar el acceso a la alta cultura y a la sociabilidad de la elite porteña. En 1823 el Colegio de la Unión del Sud se convirtió en el Colegio de Ciencias Morales, dependiente de la Universidad de Buenos Aires, constituyendo el antecedente más importante dentro de las experiencias de formación de las élites.

Hacia mediados y finales del siglo XIX, en el marco de un Estado Oligárquico – liberal, caracterizado por un sistema de acumulación agroexportador, con gobiernos en manos de una elite conservadora y un sistema educativo en constitución, la función principal de la educación se centró en la construcción de una identidad nacional y colectiva orientada a promover la gobernabilidad de la población frente a la gran masa inmigratoria. La conformación del ciudadano al que se aspiraba, se realizó mediante la

constitución de un sistema de educación pública a través de una alfabetización básica. Durante este período la escuela media cumplió una función eminentemente política, orientada a la formación de la clase dirigente que consolidaría al Estado Nacional. Bajo el paraguas de este interés político, este nivel estuvo restringido a una élite minoritaria, la que recibió su formación en los denominados Colegios Nacionales<sup>18</sup>. La formación brindada era humanista y enciclopedista, orientaba a la preparación para la continuación de estudios superiores o para el desempeño de cargos públicos; se trataba de una formación general, sin especializaciones y que implicaba cinco años de cursado. En relación a los Colegios Nacionales, Arroyo y Poliak sostienen:

La intención de formar cuadros para la administración pública, funcionarios a nivel local y nacional, marca el carácter elitista originario del nivel medio, que lo diferencia del mandato homogeneizador que está en el origen de la escuela primaria y del normalismo (Arroyo y Poliak, 2010: 7).

La creación de las Escuelas Normales<sup>19</sup>, permitió una orientación distinta a la de los Colegios Nacionales y facilitó el acceso a la educación a nuevos grupos sociales, como el de las mujeres, a una formación de tipo profesional.

Hacia fines del siglo XIX y durante las primeras décadas del XX, se sucedieron una serie de críticas a la orientación enciclopedista, humanista y generalista que dieron lugar al surgimiento de instituciones con una orientación técnico - práctica, así como a intentos de innovación dentro del sistema educativo; un ejemplo de ello es la creación de la Escuela Nacional de Comercio (1890), la Escuela Industrial de la Nación (1898), y la formación profesional para mujeres. Desde la perspectiva de Martínez Paz:

---

<sup>18</sup> En 1863 se crea el Colegio Nacional de Buenos Aires sobre la base del viejo Colegio de Ciencias Morales. En 1864 se fundaron otros cinco Colegios Nacionales en Catamarca, Salta, San Juan, Tucumán y Mendoza y continuó su expansión hasta llegar a 19 para el año 1900.

<sup>19</sup> En el año 1870, comienza el proceso de institucionalización de la Escuela Normal Nacional, al crearse la primera escuela normal en la ciudad de Paraná (Martínez Paz, 1986: 34).

Estas iniciativas fueron pasos fundamentales en la diversificación de la enseñanza y lograron solucionar gran parte de los problemas del nivel medio; sus objetivos y modalidades exigieron un replanteo general para darle coherencia y una orientación definitiva y adecuada a las perspectivas que comenzaban a abrirse en materia de educación secundaria (Martínez Paz, 1986: 80).

Otras iniciativas importantes para la época fueron las planteadas por Ernesto Nelson (1915), Inspector General de Educación Secundaria y por Carlos Saavedra Lamas (1916), Ministro de Educación. El primero propone modificar el curriculum escolar y las formas de cursado, posibilitando trayectos y ritmos de aprendizaje diversos<sup>20</sup>, mientras que el segundo propone la creación de una escuela intermedia común orientada a la preparación para el trabajo, a continuación de la escuela elemental<sup>21</sup>.

A mediados del siglo XX, principalmente durante el gobierno peronista, en el marco del Estado Benefactor o Social, caracterizado por la ampliación del sistema de acumulación agroexportador hacia el desarrollo de la industria nacional vía la sustitución de importaciones, se constata una fuerte presencia gubernamental en materia de política pública la que posibilitó el acceso a derechos sociales tales como: vivienda, salud, educación. El Estado se constituyó como agente activo en la redistribución de la riqueza. En lo que respecta al sistema educativo, en este período se manifiesta un proceso de expansión a través de la creación de nuevas instituciones orientadas a la capacitación de

---

<sup>20</sup> Respecto a la reforma propuesta por Nelson, Dussel sostiene que “su plan de reforma rompía en varios puntos con el currículum humanista. En primer lugar, planteó que el individuo era el centro de la educación, cuyo objetivo era formar “hombres intelectual y moralmente emancipados” (Nelson, 1915, 16). Pensaba que las escuelas secundarias no debían imitar a los estudios superiores, sino que más bien debían considerarse continuación de las escuelas primarias. Planteó que las escuelas secundarias podrían salvarse si dejaban de evaluarse en relación a la educación superior, y en cambio asumían un tipo de cultura propia, producto del encuentro entre profesores adultos y alumnos jóvenes”. (Dussel, 2006: 6)

<sup>21</sup> Tiramonti y Suasnabar (2009) sostienen que “Saavedra Lamas intenta una reforma estructural a través de una disminución a 5 años de la escuela básica común y la implantación de una escuela intermedia que colocaba en la edad de 11 o 12 años la derivación de los alumnos a la formación profesional. La propuesta se completaba con una diversificación de la escuela media en opciones técnicas. De este modo, se intentaba reorientar a las amenazadas clases medias hacia opciones que las acercaran a especializaciones manuales y técnicas que, a la vez que desplazaban su presión por el acceso a la universidad, los alejaban de aquellos conocimientos que los habilitaban para ejercer la función pública.

mano de obra para satisfacer las demandas de la creciente industria. En tal sentido, el nivel medio va a ampliar sus funciones ya no solo estrictamente políticas, sino también económicas. Lo anterior queda reflejado en la creación de Escuelas Técnicas, así como en la creación de la Universidad Obrera Nacional en 1952. Estas instituciones serán las encargadas de brindar una educación de tipo práctica, orientada a la formación de mano de obra calificada que el país requería, para arribar a su objetivo de constituir una nación soberana e industrializada. “En el año 1946 se plantea un nuevo proyecto de Ley General de Educación que creó una nueva rama de educación secundaria dirigida a los hijos de los trabajadores con el objeto de formar obreros calificados y técnicos medios” (Southwell, 2011: 50).

Estos nuevos espacios de formación profesional convivieron con las tradicionales escuelas humanistas. Es así como el nivel medio se va configurando más nítidamente como un trayecto destinado no solo a la formación para el ingreso a estudios superiores, sino también para la inserción en el mercado laboral. A estos trayectos comienzan a acceder los sectores sociales para los que este nivel se encontraba restringido. Autores como Filmus, D (1996), Carusso, M y Dussel, I (1999) coinciden en remarcar que en el gobierno peronista se produjo una importante extensión de la escolaridad abarcando a las capas sociales que no tenían acceso a la educación. Durante este gobierno, una serie de nuevos sujetos (los inmigrantes, los trabajadores rurales que accedían a las ciudades y las mujeres) fueron incluidos en el sistema educativo, ya sea en la educación obrera o en el acceso ampliado a las ramas tradicionales de la escuela secundaria. Pese a la mayor democratización e inclusión de los sectores más pobres de la población, este período (1945 – 1955) va consolidando la segmentación del nivel medio mediante la presencia de diferentes circuitos educativos en los que conviven dos tipos de formación, uno destinado a la formación práctica – profesional y el otro a una formación humanista- académica.

Recuperando los aportes de Southwell (2011), durante los gobiernos dictatoriales (1955-1958, 1966-1973 y 1976-1983), las políticas educativas se orientaron casi exclusivamente a reforzar patrones tradicionales de autoridad, implantar mecanismos de control ideológico y reformular –reduciendo- el rol del Estado en prestación y regulación del sistema educativo. Puiggrós afirma que “La última dictadura consideró a la educación como un campo que había sido especialmente apto para el florecimiento de la subversión”

(Puiggrós, 2012: 167). En consecuencia, se despliegan una serie de dispositivos represivos tendientes a garantizar el control y el disciplinamiento. Al respecto, se produce la anulación de la participación de los estudiantes mediante la supresión de los Centros de estudiantes y el despliegue de estrategias de control mediante la vigilancia respecto al tipo de vestimenta, corte de pelo, color de ropa y formas de participación. En lo que respecta a las características de la escuela media se profundiza la segmentación del nivel, bajo un sistema dual (formación humanista - formación laboral). Sin embargo, es también, durante los años 70, que se diseña el denominado proyecto 13 o de profesorado de tiempo completo, el que se constituye en una acción gubernamental pionera en cuanto a promover un mayor seguimiento de los procesos de aprendizaje de los jóvenes, con vistas a suscitar una mayor inclusión escolar. El principal eje de innovación lo constituye la reestructuración del régimen laboral de los profesores con la intencionalidad de provocar un mayor sentido de pertenencia institucional, favoreciendo el desarrollo de actividades pedagógicas extraclase orientadas a promover una educación más personalizada. Desde este proyecto se crean nuevos roles como el de Asesor Pedagógico, Profesor Consejero o Tutor de curso y Auxiliar docente. En los próximos capítulos nos focalizaremos en las innovaciones propuestas por esta iniciativa. La apertura democrática con el gobierno del Dr. Alfonsín puso fin a los dispositivos de control desplegados por los gobiernos dictatoriales. Al respecto Puiggrós sostiene "...impulsado por la ola democrática que recorría a la sociedad, fue el gobierno radical quién terminó con el control policial a estudiantes y docentes, con las curriculas dictatoriales y las restricciones al ingreso en la enseñanza media y en la Universidad" (Puiggrós 2012: 180). Durante el alfonsinismo se produce un avance en relación a la discusión sobre la educación deseada. La realización del Congreso Pedagógico Nacional en 1984 contó con el apoyo de partidos políticos, la iglesia, gremios docentes y estudiantiles, se constituyó en un intento de contribuir a la reforma del sistema educativo con base en la participación y democratización de la educación.



## **1.2 La extensión de la obligatoriedad: la inclusión educativa en la agenda política**

A finales del siglo XX, en el marco del Estado Neoliberal, caracterizado por la privatización de la empresa pública, la flexibilización laboral y el progresivo corrimiento del Estado en cuanto garante de los derechos sociales y por la fuerte presencia del mercado, las instituciones educativas públicas comienzan a cumplir una función social sostenida en el asistencialismo. Con respecto a este período, Filmus nos comenta: “se trata de un Estado que abandona el papel interventor en la economía para pasar a cumplir un rol de garante de las reglas del juego, privatizando sus empresas y transfiriendo al mercado la capacidad de conducir el modelo de desarrollo y la distribución de bienes, el que tiende a favorecer un modelo de acumulación orientado más a la competitividad externa que al mercado interno” (Filmus: 1993, 219).

En materia educativa, durante el gobierno justicialista de Carlos Saúl Menem (1989 – 1995) se sanciona la Ley Federal de Educación (1993) que establece la extensión de la obligatoriedad escolar a diez años, así como un cambio en el gobierno y estructura del sistema educativo. Al respecto, Almandoz (2002), sintetiza los principales ejes de cambio generadas por la Ley Federal los que comprenden: un nuevo rol del Estado y la sociedad civil; nueva organización del gobierno de la educación, descentralización y unidad del sistema educativo federal con fortalecimiento de las funciones del Consejo Federal de Cultura y Educación en la concertación de políticas educativas nacionales; extensión de la obligatoriedad escolar a 10 años; nueva estructura del sistema educativo, compuesta por cuatro tipos de educación: Educación Inicial, Educación General Básica (EGB 1, EGB2 y EGB3), Educación Polimodal y Educación Superior; concertación en el Consejo Federal de Cultura y Educación de los Contenidos Básicos Comunes (CBC); formación y actualización de los docentes a través de la Red Federal de Formación Docente Continua; institucionalización de sistemas de evaluación, etc.

Las acciones en materia de política pública, durante el gobierno menemista, generan una progresiva crisis económica, política y social, en el que las profundas desigualdades sociales se encuentran plasmadas en los diferenciados circuitos educativos a los que accede la población según su condición socioeconómica y cultural, situación

que tiende a profundizar la segmentación/ segregación social del sistema escolar<sup>22</sup>. Lo anterior se manifiesta tanto en la desigualdad de condiciones materiales de las que disponen las diferentes escuelas públicas y privadas, así como en la calidad de sus propuestas formativas, características socioculturales de la población a la que se atiende, etc. Esta situación demanda, para algunos intelectuales del campo educativo, un replanteo del concepto de segmentación como categoría explicativa para la comprensión de las diferenciaciones en los trayectos educativos, por otro que posibilite realizar una lectura más compleja de las realidades escolares e institucionales. En tal sentido, la categoría “fragmentación” ofrecida por Tiramonti, comienza a ser utilizada para expresar y dar cuenta de la variedad de configuraciones que adquiere el nivel medio al interior de los distintos segmentos, señalando la ausencia de un Sistema Educativo integrado.

El fragmento es un espacio autoreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias; las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras señalan la heterogeneidad de los espacios. Así el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes (Tiramonti, 2004: 17).

Frente a las dificultades para garantizar el acceso y permanencia en el nivel medio, comienzan a plantearse nuevas tecnologías de intervención pedagógica desde el Estado, orientadas a la focalización de problemáticas (tales como repitencia, abandono, deserción, sobreedad) destinadas a promover una mayor inclusión educativa. Se trata del diseño de una serie de programas y proyectos, focalizados; es lo que Birgin y Dussel (1998) denominan como una nueva tecnología de intervención estatal. A raíz de la extensión de

---

<sup>22</sup> En la década del 80, Cecilia Braslavsky, utiliza la noción de segmentación del sistema educativo como proceso enmarcado en dinámicas más amplias de producción y reproducción de desigualdades sociales y culturales. Con este término la autora describe la creciente diferenciación de los recursos materiales, humanos y pedagógicos en las escuelas primarias y secundarias, lo que ha llevado a la constitución de circuitos educativos diferenciados por lo que transitan alumnos de diferentes clases sociales. (Braslavsky, 1985)

estas políticas y de las dificultades que trajo aparejada la nueva estructura del Sistema Educativo, organizado en ciclos, se fueron desarrollando tanto a nivel nacional como provincial proyectos innovadores orientados a enfrentar actuales e históricos problemas del nivel.

Estos problemas han sido analizados por diversos autores, entre otros: Filmus, D y otros (2001) en su publicación “Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado del trabajo en épocas de globalización”; Braslavsky, C (2001) en “La educación secundaria: ¿cambio o inmutabilidad?”; Feijoo, M. C (2002) en “Argentina: Equidad social y educación en los años 90”; Tenti Fanfani, E (2003) en su producción: “Algunos desafíos actuales de la escolarización de los adolescentes”. Entre las problemáticas relevadas, mencionan: masificación del nivel y cambio en la morfología social del alumnado, fragmentación de la estructura curricular, dispersión de horas cátedra (profesores taxis), falta de articulación interniveles, precariedad en la infraestructura institucional, falta de recursos didácticos y tecnológicos, necesidad de actualización docente, escasa articulación con el mercado laboral, falta de sentido de la escuela para los adolescentes, problemas de aprendizaje, baja calidad educativa, repitencia, deserción.

En el año 2003, se inicia en la Argentina una nueva etapa política que marca un quiebre para con los preceptos neoliberales que conducían las orientaciones de las políticas públicas de los años 90, reposicionando al Estado como garante de los derechos sociales. Los gobiernos de Néstor Kirchner (2003 - 2007) y de Cristina Fernández (2007 - 2015) marcarán una ruptura con el modelo anterior configurando un nuevo tipo de estado Neosocial o Postneoliberal, el que se pondrá de manifiesto mediante acciones tendientes a propiciar la intervención estatal en tanto reguladora del mercado; promover la soberanía nacional, generar un distanciamiento para con los condicionamientos de los organismos internacionales en materia de política pública mediante el pago de la deuda externa; propiciar procesos de reindustrialización y el acceso al empleo; fortalecer el mercado interno; fomentar políticas socioeducativas destinadas a los sectores sociales en situación de vulnerabilidad, etc. En lo que concierne al aspecto educativo, Gluz afirma que:

El gobierno de Néstor Kirchner establece un viraje en el discurso [en relación con los 90] al desplazar la lógica de la equidad por la de inclusión, recuperando bajo nuevas coordenadas un ideal de igualdad como principio rector, pero sosteniendo estrategias de focalización hacia los sectores más vulnerables, ahora con argumentos de justicia social (Gluz, 2012: 135).

Complementando esta mirada, Silvia Senén González sostiene:

La etapa posneoliberal que se inicia después de la crisis del 2001 – 2002 abre nuevos interrogantes que, al recuperar la dimensión política del discurso y del quehacer educativo, parecen responder a las urgencias para abordar la complejidad del contexto sociopolítico, en términos de necesidades postergadas y de satisfacción de demandas de actores sociales (Senén González, 2008: 94).

Durante este período, en materia de política educativa se sancionan una serie de bases normativas tales como Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (N° 25864/ 2003); Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (N° 25919/2004); Ley de Educación Técnico Profesional (N° 26058/ 2005); Ley de Financiamiento Educativo (N° 26075/ 2005); Ley Nacional de Educación Sexual Integral (N° 26150/2006) y Ley de Educación Nacional (N° 26206/2006).

La Ley de Educación Nacional 26206/06 deroga a la Ley Federal de Educación y concibe a la educación como un bien público y un derecho personal y social garantizado por el estado, así como una prioridad nacional destinada a la construcción de una sociedad más justa. La LEN establece una estructura que retorna a una organización del sistema por niveles, tal como se preestablecía con antelación a la sanción de la LFE, la que comprende: Nivel Inicial (Jardín Maternal – Jardín de Infantes), Nivel Primario, Nivel Secundario, Nivel Superior y ocho Modalidades para la educación común (Educación Técnico-Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de la Libertad, Educación Domiciliaria y Hospitalaria),

universaliza los servicios educativos para los niños de 4 años de edad, extiende la obligatoriedad escolar hasta la conclusión de los estudios de nivel secundario, propicia el desarrollo de políticas de promoción de la igualdad educativa para enfrentar situaciones de marginación, injusticia, estigmatización y otras formas de discriminación derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos de género o de cualquier otra índole, que afecten el pleno ejercicio del derecho a la educación. etc.

Asimismo, en esta etapa el fracaso escolar en el nivel medio de enseñanza comienza a plantearse como un problema prioritario en la agenda política. Manifestación de ello es la variedad de programas desarrollados con la finalidad de promover la inclusión educativa, la democratización de la cultura y la constitución de una escuela más justa e inclusiva. A nivel nacional comienza a implementarse el “Programa Nacional de Inclusión Educativa” (PNIE) durante el año 2004; este programa aglutina una serie de acciones tendientes a promover la inclusión educativa. La propuesta contiene cuatro subprogramas: 1) Programa “Volver a la Escuela” destinado a los alumnos de 6 a 14 años que han quedado fuera del sistema en el año anterior. 2) Programa “Todos a estudiar” dirigido a niños y jóvenes de 11 a 18 años, que han quedado fuera de los circuitos educativos que ofrece el sistema, para finalizar su escolaridad. 3) Programa Nacional de Inclusión educativa “judicializados” destinado a niños y jóvenes en situación de proceso judicial (en muchos casos en situación de encierro) y Programa Nacional de Inclusión educativa “rural” destinado a niños y jóvenes de escuelas rurales.

Al respecto Carranza, A y Kravetz, S sostienen:

El eje que atraviesa a todos los programas es la meta de la inclusión y la igualdad educativa. Para ello hay un viraje discursivo interesante al poner en foco no solo en el buen rendimiento global que las escuelas deberían tener en el cumplimiento de los programas, sino en la necesidad de que éstos se centren en los sujetos particulares, el seguimiento de sus procesos de escolarización y los medios y recursos con los que las escuelas puedan dar cuenta de esta prioridad (pedagogías diferenciadas, nuevas formas de incluir a los que están fuera del sistema, nuevos formatos institucionales, etc.) (Carranza y Kravetz, 2009: 2).

Como una acción tendiente a garantizar la inclusión socioeducativa, durante el año 2007 (Presidencia de Cristina Fernández de Kirchner) se crea la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Los objetivos de esta dirección son promover el derecho a la educación de jóvenes y adolescentes, garantizar el ingreso, la permanencia y la promoción de los estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeducativa, reducir los niveles de abandono y repitencia. Algunas de las acciones realizadas implican: otorgamiento de becas escolar; provisión de libros, materiales didácticos, etc.; acompañamiento a las trayectorias escolares; actividades formativas (Centro de Actividades Juveniles, Parlamento juvenil, ajedrez, orquestas y coros).

Durante esta última gestión se despliegan una serie de políticas con el objetivo de garantizar la inclusión educativa de los sectores populares, entre ellas la Asignación Universal por Hijo (AUH) y el Programa Conectar Igualdad. La AUH establecida por decreto presidencial 1602/09, financiada con los recursos previstos por la Ley de Sistema Integrado de Pensiones N° 24.241/2007, supone garantizar la universalidad y preservar la transparencia e implica el cumplimiento de los controles sanitarios para menores y la concurrencia al sistema público de enseñanza<sup>23</sup>. El Programa Conectar Igualdad, establecido por decreto presidencial N° 459/10, promueve la inclusión digital y la democratización en el acceso a los saberes a través de la entrega de netbooks a docentes y alumnos de instituciones secundarias, de educación especial e Institutos de Formación Docente de carácter público<sup>24</sup>. Asimismo, durante el año 2015, la Ley 27045 modifica la

---

<sup>23</sup> “Se trata de una política que otorga una prestación no contributiva a los sectores desempleados y a los empleados precarios similar a la que reciben los hijos de los trabajadores formales (...). En el decreto se reconoce que la medida no implica el fin de la pobreza, pero sí ofrece una respuesta reparadora a una población que ha sido castigada por las políticas económicas de corte neoliberal y que la clave para una solución estructural del tema de la pobreza se vincula con el crecimiento económico y con la creación constante de puestos de trabajo” (Feldfeber y Gluz; 2011, 351)

<sup>24</sup> El Programa Conectar Igualdad se propone como objetivos: asegurar el acceso y promover el uso de las TIC a todos los alumnos y alumnas en las escuelas estatales de educación secundaria, escuelas de educación especial y estudiantes de los últimos años de los Institutos de Formación docente, fortalecer las condiciones que incentiven los procesos de transformación institucional, pedagógica y cultural necesarios para el mayor aprovechamiento de las TIC en los establecimientos educativos; mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a partir de integrar el uso de las TIC en las prácticas pedagógicas y el trabajo con las áreas de conocimiento, tanto por parte de docentes como de alumnos que impacten positivamente en sus trayectorias educativas; promover nuevos procesos de aprendizaje en alumnos con diferentes discapacidades y fortalecer procesos de integración a partir de la utilización de las TIC en su formación escolar y laboral de las escuelas especiales; promover el fortalecimiento de la formación docente en el uso de las TIC y desplegar diferentes acciones de capacitación y desarrollo profesional tanto presenciales como

LEN y extiende la obligatoriedad escolar desde los cuatro años de edad, estableciendo así 14 años de escolaridad obligatoria.

El breve recorrido histórico realizado pretende poner de manifiesto las funciones cumplidas por la educación secundaria en su devenir. Al respecto, la configuración de una escuela secundaria diseñada para pocos comienza a posibilitar, sobre todo bajo gobiernos democráticos, la conformación de una escuela para todos/as, la que se enfrenta al desafío de una redefinición de sus funciones selectivas mediante la creación y diseño de dispositivos pedagógicos orientados a propiciar la inclusión educativa. En este sentido, la articulación entre políticas educativas y políticas sociales se torna cada vez más necesaria para propiciar la efectiva inclusión de los jóvenes en la escuela. Las acciones gubernamentales desarrolladas en el último período abordado, focalizadas en grupos vulnerables a la exclusión, se sostienen en la necesidad de reconocer la heterogeneidad y particularidad de los sujetos presentes en las escuelas. Sin embargo, estas acciones también se presentan como una compensación de carencias materiales que no necesariamente conllevan a una redefinición en las formas de escolarización.

En materia de política educativa los conceptos de inclusión, igualdad, justicia adquieren una fuerte presencia en los discursos y las normativas oficiales. En el próximo capítulo nos detendremos en estas conceptualizaciones, retomando algunos posicionamientos en el ámbito internacional y nacional, que posibilitan interpretar la experiencia de inclusión que esta investigación analiza.

---

a distancia, para el mejor aprovechamiento de las TIC en las escuelas y en Institutos Superiores de Formación Docente; desarrollar una variada y pertinente producción de contenidos y herramientas digitales para dotar de nuevos recursos y materiales de enseñanza; posibilitar el desarrollo de redes sociales educativas y de redes territoriales comunitarias que promuevan vínculos solidarios entre los estudiantes y estrechen los vínculos entre las instituciones educativas, la comunidad y las familias; garantizar la infraestructura de un “piso tecnológico” básico necesario para posibilitar: el aprovechamiento de la conectividad de manera extensiva, la instalación de redes y el uso en las aulas de una computadora por alumno (Resolución CFE N° 123/10. Anexo I; 2010, 24-25).

## **Capítulo II**

### **Educación inclusiva: consideraciones conceptuales y sentidos asignados en el escenario internacional y nacional**

En esta investigación orientada al análisis de una política de inclusión educativa, se torna indispensable precisar algunos conceptos teóricos que permitan interpretar el tipo de iniciativas políticas que aquí se abordan. Al respecto se hace foco en el concepto de inclusión educativa. En una primera instancia se abordan las articulaciones de este concepto con otros con los que se encuentra profundamente vinculado -como los de justicia, igualdad y equidad-, a partir de la recuperación de las principales apreciaciones sobre la tensión entre una escolarización estructurada en torno a un formato escolar selectivo y los desafíos que comporta la escolarización de todos y todas. En una segunda instancia se incursiona sobre las connotaciones que el concepto de inclusión educativa asume en el escenario internacional en el marco de los foros, reuniones, talleres sobre esta temática organizados por la UNESCO<sup>25</sup>. Por último, se exponen algunos dilemas que

---

<sup>25</sup> Cabe destacar que se toman como referencias los acuerdos de la UNESCO por ser uno de los organismos que aborda la temática de la inclusión educativa como tema prioritario y de referencia para las naciones miembros, entre ellos Argentina.



presenta la definición y las acciones de las políticas de inclusión educativa en el ámbito nacional, considerando la antinomia entre la proclama por políticas de alcance universal y el despliegue de programas educativos focalizados destinados a los sectores sociales vulnerables/vulnerados.

## **2.1 El concepto de inclusión educativa y sus relaciones con las nociones de justicia social y educativa, igualdad, equidad**

Los planteamientos en torno a la inclusión educativa y a lo que puede realizar el sistema educativo para promover una sociedad más justa, es un tema que comienza a tornarse recurrente en la agenda política-educativa, ante la extensión de la obligatoriedad escolar orientada a promover una mayor democratización de la cultura. Pensar el concepto de inclusión educativa conlleva la necesidad de entrelazarlo con otros términos tales como el de justicia educativa, justicia social, igualdad y equidad. Las políticas educativas orientadas por principios de inclusión deberán contrarrestar la organización de un sistema educativo que actúa como condicionante y limitante del derecho de los estudiantes a acceder, permanecer y aprender en la escuela. Se torna necesario plantearse entonces políticas tendientes al desarrollo de sistemas educativos más justos.

Al respecto, Fraser (1997) brinda interesantes aportes para problematizar el acceso a los bienes públicos (entre ellos al sistema educativo) desde el concepto de justicia social. La autora sostiene que las reivindicaciones de justicia social se dividen en tres grupos. Uno se encuentra constituido por reivindicaciones redistributivas, las que pretenden una redistribución más justa de los recursos y riquezas. Éstas apuntan a la puesta en práctica de una política de redistribución tendiente a paliar las injusticias socioeconómicas. En tal sentido, las políticas orientadas a la igualdad de posiciones<sup>26</sup> o a la redistribución de recursos y riquezas, corresponden a la esfera de la economía –

---

<sup>26</sup> La igualdad de posiciones se centra en los lugares que organizan la estructura social, es decir, el conjunto de posiciones ocupadas por los individuos. Esta igualdad busca reducir las desigualdades de ingresos, condiciones de vida, acceso a servicios, de seguridad, que se ven asociadas a diferentes posiciones sociales que ocupan los individuos (Dubet, 2010).

política; aquí el sistema educativo y la extensión de la obligatoriedad escolar poco pueden aportar a la consecución de este tipo de igualdad social.

Otro grupo de reivindicaciones radica en la proclama por políticas de reconocimiento. Estas políticas se encuentran orientadas a paliar las injusticias sustentadas en la falta de reconocimiento y respeto a la diversidad cultural característica de nuestras sociedades. Fraser dirá que aquí el objetivo es la constitución de un mundo que acepta, reconoce y respeta la diferencia y diversidad cultural.

Una tercera acepción del concepto de justicia social implica entenderla como participación. La justicia implica la promoción del acceso y la equidad para asegurar la plena participación en la vida social. Esto supone garantizar una participación plena por sobre todo a aquellos que son sistemáticamente excluidos por su origen, edad, género, habilidad, educación o situación socioeconómica. De tal forma que la justicia social descansa en la distribución de recursos, pero en un sentido más amplio alcanza a la distribución de bienes asociados con la igualdad de oportunidades, el acceso al poder y la posibilidad de participar en diferentes ámbitos públicos.

Consideramos que es principalmente a través de políticas orientadas al fomento del reconocimiento y de la participación (acompañadas de políticas sociales destinadas a la redistribución de la riqueza desde el ámbito político-económico), donde el sistema educativo como institución legítima de transmisión de la herencia sociocultural tiene la posibilidad de intervenir en pro de la constitución de una sociedad si no justa, al menos, tal como sostiene Dubet (2005), menos injusta.

El interrogante que se nos plantea entonces es: ¿cómo puede la escuela aportar a la constitución de una sociedad más justa, paliando las desigualdades sociales con las que se debe enfrentar cotidianamente? ¿Qué herramientas puede y debe brindar la escuela para garantizar el derecho a una educación de calidad que incluya a todos/as? ¿Debe garantizar la escuela la igualdad de oportunidades o debe promover la equidad priorizando a los grupos sociales más vulnerados?

Los aportes de Dubet nos ayudan a problematizar esta cuestión, en tanto parte de considerar que para promover la justicia educativa será necesario reconocer la desigualdad de condiciones sociales con las que los sujetos acceden al sistema educativo. En tal sentido el autor sostiene que una escuela justa no puede dedicarse, tal como lo

viene haciendo, a seleccionar a los estudiantes desde criterios meritocráticos<sup>27</sup>, como lo plantea el principio de la igualdad de oportunidades, orientado a establecer una libre competencia entre sujetos desiguales. Con base en criterios meritocráticos, la institución educativa generará desigualdades justas, mediante la apertura a todos y todas al libre juego de la competencia escolar. Sin embargo, la igualdad meritocrática de oportunidades no reconoce la diversidad de puntos de partida y las diferentes condiciones de origen social y bagaje cultural con las que los alumnos acceden a la escuela. En tal sentido y considerando a las desigualdades sociales como condicionantes del éxito escolar de los sujetos, Dubet plantea la necesidad de pensar en escuelas que prioricen otras formas de igualdad, tales como la igualdad distributiva, la igualdad social y la igualdad individual de las oportunidades.

El principio de la igualdad distributiva de las oportunidades se encuentra orientado a favorecer la equidad de la oferta escolar, reconociendo que los estudiantes acceden a establecimientos educativos que reproducen, mediante la fragmentación de sus propuestas pedagógicas y la existencia de trayectos educativos diferenciados, las desigualdades sociales. Es por ello que se trata de promover políticas orientadas según el *criterio de discriminación positiva y equidad*, dotando de recursos materiales y humanos a las instituciones inscriptas en contextos vulnerables. “La igualdad distributiva opta por la equidad, influyendo en la distribución razonada y controlada de los recursos atribuidos a la educación pública y privada, a fin de construir una mayor igualdad en la competencia” (Dubet, 2005:39).

Desde el principio de la igualdad social de oportunidades, se propone desplazar el criterio del mérito de la escolaridad obligatoria para dar paso a la constitución de un currículum que garantice -a todos- un bien común. Con respecto a esto, Dubet afirma que “antes de que comience la selección meritocrática, una escuela justa debe ofrecer un bien común, una cultura común con independencia de las lógicas selectivas” (Dubet, 2005:58). En la actualidad la escuela obligatoria se constituye más como una preparación para los estudios superiores y menos como la adquisición de un bagaje de conocimientos y

---

<sup>27</sup> O lo que es lo mismo, jerarquías de excelencia o niveles de excelencia desde los aportes de Perrenoud. Jerarquía entendida como norma que introduce un orden promoviendo una clasificación de los sujetos de acuerdo al grado de dominio, así como a su distancia de la norma (Perrenoud, 2008:35).

competencias necesarias para todos. La escuela no necesariamente forma a un ciudadano activo e interesado, sino que tiene como prioridad la formación para la continuación de los estudios. La obligatoriedad de la escuela secundaria plantea la necesidad de transformar y dar nuevo sentido a las funciones jerarquizadoras y selectivas adjudicadas históricamente a este nivel, por ende, se torna necesario definir lo que la escuela debe garantizar obligatoriamente a todos los alumnos. Es decir que, en la escuela obligatoria, debe prevalecer la adquisición de un curriculum común, priorizando este objetivo por sobre el de la selección y especialización. Esta nueva función conferida al nivel medio de enseñanza debe generar una mutación de su configuración tradicional, su gramática escolar y formato escolar<sup>28</sup>.

Por último, el tercer principio orientado a la constitución de una sociedad más justa y de una escuela más inclusiva es, según Dubet, “la igualdad individual de oportunidades”. Esto supone replantear el lugar que otorga la escuela a la singularidad de los individuos, con independencia de sus méritos. Es decir, la necesidad de un reconocimiento de todos y todas, en tanto sujetos singulares con proyectos de vida e intereses idiosincráticos. En este sentido, el autor realiza una crítica a las trayectorias escolares homogéneas, las que no permiten dar lugar a los proyectos individuales de los sujetos. Propone la conformación de recorridos flexibles dando márgenes de libertad a los sujetos para decidir sus propios itinerarios. Coincidiendo y complementando esta mirada, Gimeno Sacristán sostiene que la escuela obligatoria debe plantearse el pasaje de una pedagogía homogeneizadora a pedagogías diversificadas. Al respecto afirma: “El principio de una pedagogía que trata igual a los que son desiguales produce desigualdad y fracaso escolar, es por ello que resulta necesario poner en práctica pedagogías diversificadoras (...) Diversificar, en la escuela obligatoria, que tiene como meta esencial la igualdad, supone introducir fórmulas de compensación en cada aula, en cada centro o

---

<sup>28</sup> Hablar de formato escolar implica remitirse al nacimiento de la escuela como institución de la modernidad y ver en ese surgimiento la modalidad que adquirieron los aspectos que constituyeron la forma de la escuela. La conjunción y permanencia de estos elementos advierte la presencia de este armado ya tradicional en el campo escolar y educativo: “... disciplinamiento de los cuerpos, diferenciación de los contenidos, fragmentación de la jornada escolar, separación juego / trabajo, separación familia /escuela, encierro, simultaneidad...” (Terigi, y Perazza, 2006: 1-2).

fuera de éstos y a su vez favorecer la singularidad individual” (Gimeno Sacristán, 2001: 89).

Para que la inclusión educativa se constituya más que en un precepto, resulta imprescindible forjar en el sistema educativo y sus instituciones escolares una transformación de los mecanismos escolares a través de los cuales se ha promovido la clasificación y diferenciación de los estudiantes, tales como: los sistema de formación (homogeneidad de los trayectos), sistemas de promoción (por año o ciclo aprobado), evaluación (por criterios meritocráticos) y organización del contenido escolar (atomización curricular con base en las disciplinas científicas y la progresiva especialización), etc.

Perazza (2008) sostiene que modificar los formatos escolares implica trabajar otras nociones de *curriculum*, el diseño y la convivencia de múltiples trayectos escolares y otros criterios de evaluación de aprendizajes, obliga a enfocar de otra manera la enseñanza, propiciar espacios sistemáticos de experimentación, de prueba y procesos de seguimiento, definir otros puestos de trabajo, crear nuevos roles, etc. Es decir que exige una reingeniería en la organización del trabajo docente, un estatus jurídico distinto y la creación de una normativa que legitime los cambios y modificaciones.

## **2.2 La educación inclusiva en el escenario internacional y latinoamericano**

Una de las definiciones políticas de referencia sobre la inclusión educativa es la acuñada por la OREAL/UNESCO. Al respecto se sostiene:

La promoción de políticas de inclusión educativa exige una transformación profunda de la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas para que adapten la enseñanza a las diferencias de aprendizaje de los alumnos – en lugar de que éstos se adapten a la oferta educativa disponible – y se eliminen tipos de discriminación que tienen lugar dentro de ellas (OREALC/UNESCO, 2007: 12).

El concepto de inclusión educativa ha sufrido variaciones a lo largo de los últimos años; Acevedo y Operti (2012) identifican cuatro posicionamientos en las formas de concebir tanto a las políticas como a las prácticas inclusivas en el escenario internacional. Entre ellas se destacan: la inclusión como derecho, la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales; la inclusión de sectores o grupos sociales en situación de marginalidad y la inclusión basada en la reforma estructural de los sistemas educativos.

La primera posición concibe a la inclusión como derecho humano. Los autores señalan que la primera noción sobre inclusión puede retrotraerse a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, de la ONU que consagra a la educación como un derecho y como bien público. Posteriormente a fines de los 80, la Convención sobre los Derechos del Niño 1989 de la ONU, proclama que todos los niños tienen derecho a una educación que no discrimine en base a la discapacidad, etnia, religión, lenguaje, género, aptitudes o cualquier otro tipo de razón.

Una segunda posición concibe a la inclusión focalizada en estudiantes con necesidades educativas especiales. Esta perspectiva tiene como referencia la Conferencia sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia, durante 1990. Allí se postula la universalización del acceso a la educación para todos los niños, jóvenes y adultos. Se sostiene que la inclusión implica cambiar las mentalidades y prácticas del sistema educativo para visibilizar y atender a grupos con necesidades educativas especiales. Por lo tanto, la educación inclusiva se encuentra destinada a promover la integración de estos estudiantes a la escuela ordinaria o regular.

Una tercera postura es la que considera a la inclusión centrada en sectores sociales en situación de marginalidad. El Foro Mundial sobre Educación desarrollado en Dakar, Senegal, durante el año 2000, amplió el alcance del concepto. Las sociedades deben considerar la problemática de la exclusión social y cultural, ya que no pueden constituirse sistemas educativos más inclusivos sin tomar en cuenta los factores culturales, sociales, políticos y económicos que generan exclusión. Asumir la inclusión educativa desde esta postura exige el despliegue de políticas intersectoriales que aborden las causas de la exclusión, dentro y fuera de los sistemas educativos (Matsura, K, 2008). Desde este posicionamiento se introduce la problemática de la calidad educativa y se considera que calidad y equidad se encuentran interrelacionados. La inclusión se asume como una

síntesis dinámica, compleja y delicada entre estos dos conceptos. Las políticas inclusivas deben ampliar su alcance ya que abarcan tanto el acceso a la educación como la equidad en los procesos y resultados de aprendizaje.

El cuarto posicionamiento coloca a la inclusión como eje transformacional del sistema educativo. Acevedo y Operti toman como referencias las Directrices sobre políticas de inclusión en Educación de la UNESCO (2005 y 2009) y la 48 Reunión de la Conferencia Internacional de Educación “Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro” (2008). Durante el año 2005, UNESCO publica las Directrices sobre Políticas inclusivas, allí asevera que se torna necesaria una visión holística de la educación como base para la constitución de un sistema educativo facilitador de oportunidades de aprendizaje, principalmente para aquellos grupos de estudiantes en riesgo de marginalización y/o exclusión. Asimismo, en la 48 Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, desarrollada en Ginebra, se plantea la inclusión como clave para democratizar la educación y la sociedad y como un proceso que permite a todos los estudiantes el acceso a una educación de calidad, estructurada alrededor de aprendizajes personalizados. Desde este enfoque la inclusión educativa es percibida como una reforma que apoya y acoge la diversidad de los estudiantes.

Asimismo, en el Foro mundial 2015 realizado en Incheon (República de Corea), se propone como meta a alcanzar para el año 2030 una educación inclusiva, equitativa, de calidad y un aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos. Respecto de la inclusión se sostiene: “La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje...” (Educación 2030. Declaración de Incheon y marco para la acción, 2015: 7).

Por su parte, en lo que respecta al contexto latinoamericano, durante el año 2002, “El Proyecto Regional para América Latina y el Caribe” (PRELAC) retoma y reafirma las metas planteadas en la Conferencia sobre Educación para Todos. Al respecto se sostiene que las políticas educativas priorizarán los derechos a la educación y a la igualdad de oportunidades, eliminando las barreras que limitan la plena participación y

aprendizaje de las personas. El sentido de este proyecto, complementario y estratégico para alcanzar las metas de Educación Para Todos en la región, es movilizar y articular la cooperación dentro y entre los países. El PRELAC define cinco focos estratégicos para la intervención: en los contenidos y prácticas de la educación para construir sentidos acerca de nosotros mismos, los demás y el mundo en el que vivimos; en los docentes y en el fortalecimiento de su protagonismo para el logro del cambio educativo, para que respondan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos; en la cultura de las escuelas para que éstas se conviertan en comunidades de aprendizaje y participación; en la gestión y flexibilización de los sistemas educativos para ofrecer oportunidades de aprendizaje efectivo a lo largo de la vida; en la responsabilidad social por la educación para generar compromisos con su desarrollo y resultados.

Igualmente, durante el año 2009 se desarrolla en Chile un taller regional sobre Educación Inclusiva en América Latina: caminos recorridos y desafíos pendientes. Al respecto André Payá Rico - a modo de conclusión y recuperando los informes presentados por los diferentes países - señala que:

Las políticas educativas de carácter inclusivo pasan por planificar y desarrollar distintas acciones en los diversos niveles del sistema educativo. Para ello la erradicación del analfabetismo y la formación docente son dos de las claves principales. Asimismo, la retención y la prevención del abandono y fracaso escolar pretenden crear un sistema educativo inclusivo en el que caben todos, el que requiere de una atención especial para aquella población en riesgo de exclusión social... (Payá Rico, 2010: 135).

En sintonía con las posturas anteriormente señaladas, dos de los principales referentes en torno a las conceptualizaciones sobre la inclusión educativa, Ainscow y Miles (2008) sostienen que este término plantea una serie de dificultades en su definición debido a la diversidad de perspectivas desde la que es concebida. Al respecto sostienen que el concepto se ha utilizado y utiliza de variadas maneras: para hacer alusión a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares; como respuesta a las exclusiones disciplinarias (referidas a la conducta de los



estudiantes); focalizada en grupos vulnerables a la exclusión y como promoción de una escuela para todos (sostenida en la necesidad de que la escuela común atienda a una población diversa). Ainscow sostiene que “la inclusión educativa se constituye en un proceso que busca la identificación y eliminación de barreras, así como la participación y el éxito de todos los estudiantes, particularmente, de aquellos en riesgo de exclusión, marginación o con bajo rendimiento” (Ainscow, 2003: 12-13).

Tal educación no se limita meramente a facilitar el acceso a las escuelas ordinarias o regulares a los alumnos que han sido previamente excluidos. El sistema escolar que conocemos afirma Barton – en términos de factores físicos, aspectos curriculares, roles directivos, expectativas y estilos del profesorado, etc. – tendrá que cambiar y para conseguirlo deberá remover todas las prácticas educativas excluyentes (Barton 1998, citado por Echeita 2007). Desde esta perspectiva, se concibe que el mayor obstáculo para garantizar la inclusión de los alumnos en la escuela, lo constituyen las formas de organización del sistema educativo y las prácticas de la enseñanza. Las barreras al aprendizaje, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en los aspectos y estructuras del sistema, en los centros educativos, en las políticas y en la comunidad.

Katarina Tomasevsky relatora especial de la Comisión de Derechos Humanos de la ONU, señala que los países atraviesan por tres etapas fundamentales en su avance por el pleno ejercicio del derecho a la educación. La primera consiste en conceder el derecho a todos aquellos que, por diferentes causas, están excluidos (pueblos indígenas, personas con discapacidad, comunidades nómadas, etc.), pero con opciones segregadas y programas diferenciados para los colectivos que se incorporan a la educación. La segunda enfrenta el problema de la segregación educativa promoviendo la integración en las escuelas para todos; aquí los colectivos que se integran deben adaptarse a la escolarización disponible. La tercera etapa exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de las necesidades educativas del alumnado, que son fruto de su procedencia social y cultural, de sus características individuales, capacidades, motivaciones e intereses (Tomasevsky, citada por Blanco, 2006).

Por lo tanto, uno de los principales dilemas que se plantea en torno a las iniciativas que bregan por el desarrollo de políticas de inclusión educativa, lo constituye la ausencia

de reformas pedagógicas abocadas a la conversión del modelo de escolarización selectivo y meritocrático característico de los sistemas educativos modernos.

En los últimos años asistimos al despliegue de propuestas formativas orientadas por un mandato de inclusión, que se presentan en los márgenes del sistema en tanto nuevos circuitos formativos que ensayan modalidades de escolarización alternativas para los grupos sociales a los que la escuela regular continúa expulsando. Gentili propone el concepto de inclusión excluyente para hacer alusión a estos procesos. Al respecto afirma:

El sistema escolar, partido y dividido, lejos de democratizar su acceso, conduce a los sujetos por los circuitos que mejor se adaptan a las marcas y estigmas que definen el tamaño de sus derechos y oportunidades. Todos tienen el mismo derecho a la educación, pero no todos tienen el mismo derecho a la escuela, por lo que los resultados del proceso de escolarización son tan desiguales como son desiguales las condiciones de vida de los grupos, clases, estamentos o castas que componen la sociedad o, en términos más precisos, el mercado (Gentili, P, 2009: 45).

### **2.3 La inclusión educativa en el escenario nacional: ¿Políticas universalistas y/o focalizadas?**

En este apartado nos centraremos en realizar un análisis de diferentes bases normativas (Ley de Educación Nacional y Resoluciones de CFE) en las que se hace referencia a la inclusión educativa en general y para la educación secundaria en particular. En el discurso se aprecia una disyuntiva entre una retórica que brega por políticas de corte universalistas y la permanencia de acciones focalizadas como estrategia de inclusión educativa de la población en riesgo escolar, dándole al discurso político un tinte al menos ambiguo en lo que respecta a las acciones políticas que tienden a la inclusión.

En la Argentina la Ley de Educación Nacional sancionada durante el año 2006, establece en el artículo 11 inciso b, en lo concerniente a fines y objetivos de la política

educativa nacional: “Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”. Si bien aquí se hace alusión a políticas universales de inclusión educativa, en su artículo 16 destinado a disposiciones generales en relación al Sistema Educativo Nacional se expone: “La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende de cinco años hasta la finalización del nivel de la educación secundaria. El Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales”. Al respecto, puede apreciarse que, al hacer mención al concepto de inclusión educativa, se manifiesta la aspiración de generar tales procesos en el marco de una propuesta educativa de carácter universal, mientras que el artículo 16, habilita la generación de alternativas pedagógicas para garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, las que podrían interpretarse como una apertura hacia el desarrollo de políticas o intervenciones de carácter focalizado.

Si bien en la Ley de Educación Nacional no se hace mención explícita a este aspecto, en resoluciones subsiguientes del Consejo Federal de Educación (CFE) se harán cada vez más manifiestos los posicionamientos en torno a las acciones políticas para propiciar la inclusión de los sectores sociales desfavorecidos. Así sucede en la Resolución del CFE 79, del año 2009, en la que se aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria, se hace mención a las políticas de igualdad e inclusión y se sostiene: “En un contexto de desigualdad social, económica y cultural y con grupos sociales en situación de exclusión que afecta sobre todo a grupos menores de 18 años, las políticas educativas enfrentan un doble desafío: avanzar en la inclusión y retención de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que aún permanecen fuera del sistema educativo y asegurar que toda la población reciba una educación de calidad en su tránsito por los niveles educativos.

En el caso específico de la educación secundaria, la resolución del CFE 84/09, en la que se aprueban los “Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria” establece como una de las estrategias para favorecer y acompañar las

trayectorias escolares: “Fortalecer estrategias de aceleración y/o formatos específicos de escolarización para: alumnos con sobreedad, trabajadores, madres y padres adolescentes, poblaciones migrantes, adultos, repitentes, con discapacidades transitorias o permanentes, entre otros” (Resolución CFE 84).

Durante el mes de junio de 2010 se aprueba en el marco del CFE el documento “Propuestas de Inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en educación secundaria”, en el que se establece que “durante los años 2010 y 2011, las jurisdicciones podrán habilitar variadas alternativas y/o programas educativos que procuren que los jóvenes menores de 18 años, desescolarizados, ingresen y finalicen la educación secundaria...” (Resolución CFE 103/10).

Frente a la obligatoriedad de la escolarización hasta la conclusión de los estudios de nivel secundario, puede apreciarse, en las bases normativas (leyes, resoluciones, etc.), un progresivo corrimiento desde políticas universales hacia el desarrollo de intervenciones focalizadas para grupos en riesgo de exclusión. En este sentido, Feldfeber recuperando los aportes de Gluz considera que, durante los gobiernos kirchneristas se plantea un horizonte discursivo en el que se recuperan nociones de inclusión e igualdad en un contexto de recuperación de la centralidad de la política y del papel del Estado en los procesos de redistribución social. Las políticas de inclusión educativa enfrentan la fragmentación social y educativa retomando la idea de políticas universales, pero sin abandonar la lógica focalizada de actuación sobre los sectores sociales más postergados (Feldfeber, 2012).

Desde otra perspectiva, quizás sostenida no solo en las limitaciones sino también en las posibilidades que plantea el desarrollo de nuevas formas de escolarización, Southwell haciendo alusión a las tensiones entre las políticas de corte universal y aquellas que hacen foco en lo particular afirma: “Estos nuevos formatos escolares ponen en evidencia algunas de las insuficiencias y exclusiones del modelo escolar tradicional, y golpean a su puerta con algunos ensayos diferentes (...) aquí la exclusión se posiciona en las características adoptadas en el modelo y no en los sujetos que han sido apartados de él” (Southwell, 2008: 31).

Como se puede apreciar, tanto en el escenario internacional como en el nacional, se pone de manifiesto a través de diferentes preceptos, recomendaciones y acciones, una

intencionalidad política de promover la inclusión educativa mediante una escolaridad común que garantice el derecho a una educación integral y de calidad. Sin embargo, en contraposición a los discursos que bregan por una escuela común para todos y todas, se desarrollan políticas escolares focalizadas para albergar a una población, por lo general proveniente de sectores sociales desfavorecidos, a los que la escuela regular no logra incluir. Al respecto, para garantizar el derecho a la educación, frente a una escuela secundaria que no logra aún romper con las lógicas jerarquizantes, selectivas y excluyentes que les han dado origen, se han generado trayectos y/o recorridos escolares diferenciados basados en un mandato escolar inclusivo propiciando, por un lado, el acceso y egreso a la educación y por el otro, una clara segmentación del sistema educativo.

En esta investigación se realiza un análisis de una política educativa jurisdiccional que se propone la inclusión de jóvenes de 14 a 17 años en la educación secundaria. Pese a la novedad que supone el diseño de itinerarios escolares alternativos, destinados a los jóvenes que se encuentran fuera de la escuela, se puede advertir que muchas de las variaciones en el formato escolar que éstas propuestas encarnan, se encuentran precedidas de un conjunto de innovaciones que, aunque no persistieron en el tiempo, pueden ser referenciadas en políticas que ponen de manifiesto algunas de estas preocupaciones desde la década de los 70 en adelante. A ellas nos referimos en el próximo capítulo.

## **Capítulo III**

### **Reforma e innovaciones en la educación secundaria en la provincia de Córdoba: el intento de promover nuevas formas de escolarización (1979 - 2010)**

En este capítulo se realiza una breve sistematización del devenir de algunas reformas e innovaciones<sup>29</sup> (nacionales y jurisdiccionales), orientadas a la institucionalización de nuevas formas de escolarización para la escuela secundaria en la provincia de Córdoba. Puede decirse que el común denominador que alienta la formulación de estas iniciativas es la preocupación por garantizar la retención y permanencia de los jóvenes y adolescentes en la escuela mediante la puesta en juego de diversas estrategias tales como: la renovación en la organización de las prácticas de la enseñanza, la creación de nuevos roles orientados a la realización de un seguimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes, la reestructuración curricular, entre otras.

---

<sup>29</sup> Es importante destacar las diferenciaciones entre el concepto de Reforma e Innovación. Según la perspectiva de Pedró y Puig (1998), la innovación y la reforma son procesos parecidos, dirigidos a introducir mejoras en la realidad educativa, son tentativas de cambio que pueden llegar a tomar cuerpo, generalizarse o no. La Reforma es entendida como un cambio en el marco legislativo o estructural, un cambio global en lo que respecta a la configuración del servicio público de la educación, en cambio la innovación es entendida como un proceso que tiene como intención una acción de cambio y como medio la introducción de un elemento o de un sistema nuevo en un contexto ya previamente estructurado.

Al respecto Tiramonti (2015), refiriéndose a las reformas e innovaciones puestas en práctica en la escuela secundaria a nivel nacional, sostiene que -desde los 70- se sucedieron una serie de reformas destinadas a intervenir las escuelas con el propósito de introducir distintas modificaciones inspiradas en las tendencias de la época. Estos cambios no tuvieron permanencia y a lo largo de los años la escuela secundaria argentina estuvo permanentemente presionada para cambiar en favor de la instalación de un plan que acaba modificado o abandonado durante el proceso de aplicación. En tal sentido, las políticas que se mencionan realizan un cuestionamiento a algunos aspectos del formato escolar del nivel y proponen estrategias de intervención tendientes a suscitar una mayor inclusión educativa. Como se podrá deducir de la sistematización de las propuestas y experiencias pedagógicas, el programa objeto de estudio (PIT 14 - 17) recupera algunas de las principales tentativas de innovación planteadas en períodos anteriores, aunque en este caso y por vez primera en la provincia, la propuesta de redefinición del formato escolar se ensaya en los márgenes de la escolarización secundaria ordinaria y/o común y se presenta como una alternativa pedagógica institucional completa para los jóvenes que han sido expulsados/excluidos de la escuela común.

A continuación, se expone un esquema con los principales ejes de cambio de las reformas e innovaciones que serán desarrolladas con posterioridad. Al respecto se mencionan algunas innovaciones formuladas desde Nación y otras iniciativas de la provincia de Córdoba: el Proyecto 13 (1979); la Reforma Educativa de Córdoba (1985); la Transformación Cualitativa de Córdoba (1995); el Proyecto Escuela para Jóvenes (2001); el Programa Escuela Centro de Cambio (2005) y la Transformación Educativa (2010). En el abordaje de estas políticas se contempla el inicio y conclusión de la experiencia; el signo político bajo el cual se generaron; el ciclo o tramo de la escolaridad destinatario de la política; las innovaciones curriculares propuestas; el régimen laboral docente y sus formas de contratación. Este último aspecto reviste un especial interés debido a las variaciones en las formas de contratación de los docentes que trabajan en el programa tomado como recorte empírico en este estudio.

**Esquema demostrativo de las reformas e innovaciones en la educación secundaria en Córdoba (1979-2010)**

	<i>Proyecto 13</i>	<i>Reforma Educativa de Córdoba (REC)</i>	<i>Transformación Cualitativa de Córdoba (TCC)</i>	<i>Proyecto Escuela para Jóvenes (PEPJ)</i>	<i>Programa Escuela Centro de Cambio (PECC)</i>	<i>Transformación Educativa</i>
Inicio de la iniciativa	1979	1985	1995	2001	2005	2010
Conclusión de la iniciativa	1995	1995	2010	2010	2010	Continúa
Gobierno provincial	De facto: Adolfo Sigwald	Radical: Eduardo Angeloz	Radical: Ramón Mestre	Justicialista: José Manuel de la Sota	Justicialista: José Manuel de la Sota	Justicialista: Juan Schiaretti
Nivel o Ciclo en el que se implementa	Educación Secundaria tradicional (5 años)	Ciclo Básico (3 años)	Ciclo Básico Unificado (3 años) Ciclo de Especialización (3 años)	Ciclo Básico Unificado	Primer año de la escuela secundaria	Educación Secundaria: Ciclo Básico y Ciclo Orientado
	<i>Proyecto 13</i>	<i>Reforma Educativa de Córdoba (REC)</i>	<i>Transformación Cualitativa de Córdoba (TCC)</i>	<i>Proyecto Escuela para Jóvenes (PEPJ)</i>	<i>Programa Escuela Centro de Cambio (PECC)</i>	<i>Transformación Educativa</i>
Innovaciones curriculares	Constitución de áreas: Ciencias, Humanidades y expresión.	Constitución de áreas: Sociales, Naturales y Educación matemática, Tecnología y gestión administrativa, Comunicación. Talleres integrados. Evaluación: continua e integral.	Constitución de áreas: Sociales, Naturales y Educación artística	Constitución de áreas: Sociales, Naturales.	Constitución de espacios areales: Naturales, Sociales y Educación artística.	Espacios disciplinares. Incorporación de formatos pedagógicos (asignatura, ateneo, taller, proyectos, seminario, etc.) como opciones de organización de la enseñanza.



Nuevos cargos docentes	Asesor Pedagógico Auxiliar docente Coordinador de curso			Coordinadores de área. Coordinador de CAJ		Coordinador de curso y tutor
	<i>Proyecto 13</i>	<i>Reforma Educativa de Córdoba (REC)</i>	<i>Transformación Cualitativa de Córdoba (TCC)</i>	<i>Proyecto Escuela para Jóvenes (PEPJ)</i>	<i>Programa Escuela Centro de Cambio (PECC)</i>	<i>Transformación Educativa</i>
Nuevos espacios				Creación de CAJ (Centro de Actividades Juveniles)		
Foco de la innovación	Educación personalizada	Constitución de un <i>curriculum</i> interdisciplinar	Reorganización del sistema educativo	Retención escolar, fomento del sentido de pertenencia institucional	Retención escolar mediante reducción de espacios curriculares	Seguimiento de trayectorias escolares.

### 3.1 Nuevas modalidades de organización de la enseñanza: el Proyecto 13

La primera experiencia de innovación del formato escolar tradicional desarrollada en la provincia de Córdoba fue el Proyecto Nacional conocido como: *Proyecto 13, Profesorado de tiempo completo o Régimen de profesores designados por cargo docente*. Esta iniciativa es diseñada durante gobiernos de facto y ha sido implementada en las instituciones educativas durante más de 20 años. Comienza a ponerse en práctica en forma experimental durante los años 70 en 32 instituciones educativas nacionales<sup>16</sup>. Durante el transcurso del año 1979 la experiencia se pone en marcha en cuatro escuelas nacionales de la provincia de Córdoba y en el año 1981 este número se eleva a diez<sup>17</sup>. El proyecto 13 forma parte de una serie de cambios que pretendían ponerse en marcha en el marco de una propuesta de Reforma Educativa

El principal eje de innovación lo constituye la reestructuración del régimen laboral de los profesores con la intencionalidad de provocar un mayor sentido de pertenencia institucional, favoreciendo el desarrollo de tareas y actividades que trascienden el dictado de las clases regulares y que se encuentran destinadas a promover una educación personalizada.

El Proyecto se encontró a cargo de la Administración Nacional de Educación Media y Superior, el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) y la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada (SNEP). Propuso la transformación del sistema de designación de profesores por horas-cátedra por el régimen de profesores por cargo y aspiró a mejorar las condiciones de trabajo de los profesores tendiente a la constitución de un nuevo tipo de organización escolar. La designación de los profesores por cargo (tiempo completo – de 36hs semanales – o parcial – de 30 a 12hs semanales –)

---

<sup>16</sup> Córdoba no se encontraba dentro de las primeras jurisdicciones que pusieron en práctica este proyecto en una primera etapa. Las mismas fueron las siguientes: Buenos Aires (15 instituciones); Capital Federal (6); Tucumán (3); Catamarca (1); Corrientes (1); Santa Fe (1); Santiago del Estero (1); Misiones (1); Jujuy (1) y La Rioja (1).

<sup>17</sup> Resulta curioso y necesario observar que este proyecto de innovación haya sido gestado y desarrollado durante varios años en el marco de gobiernos dictatoriales fuertemente represivos.

se encontró orientada a promover el desarrollo de actividades pedagógicas extraclase<sup>18</sup> que ampliasen la tarea de enseñanza regular hacia el desarrollo de tareas relacionadas con la planificación de clases, organización de actividades educativas, asesoramiento a padres, acompañamiento a alumnos con problemas intelectuales o de conducta, propuestas de seguimiento de los procesos de aprendizaje mediante una educación más personalizada, actividades de nivelación, etc. Al respecto, en los documentos oficiales se sostiene: “tanto el régimen laboral de los docentes como la organización escolar deben ser tales que creen condiciones ampliamente favorables a la relación profesor-director-alumnos-padres y apunta a que esta relación humano-pedagógica tan fundamental funcione en la medida de las necesidades de un proceso educativo moderno y eficaz” (Documento Proyecto 13: 1).

Además del cambio en el régimen laboral, la propuesta crea nuevos roles institucionales, orientados a promover un mayor acompañamiento de los docentes para el seguimiento individualizado de los logros de los estudiantes. Una de estas figuras es el *Asesor Pedagógico*. En los documentos oficiales se sostiene “[las funciones de asesor] son de apoyo a la experiencia por medio de orientaciones y asesoramiento pedagógico a los conductores del ensayo a nivel escolar y al cuadro de profesores del respectivo establecimiento” Otro rol propuestos por este programa es el de *Profesor Consejero o Tutor de curso*, quien tiene como funciones estimular, encauzar y guiar las actividades escolares que realice el grupo de alumnos. Asimismo, el Proyecto promueve la reestructuración de las funciones realizadas por el preceptor adjudicándole tareas de tipo pedagógicas y cambiando su denominación por la de *Auxiliar Docente*. En los documentos oficiales se sostiene que deberá “colaborar en tareas docentes, especialmente en la aplicación del régimen de convivencia de alumnos, y en los demás servicios de la organización escolar” (Aguerrondo, 1985:15).

Inés Aguerrondo realiza una investigación sobre este proyecto que es publicada durante el año 1985. En la misma sostiene que: “El Régimen de Profesores designados por Cargo Docente surgió para dar respuesta, desde la perspectiva de la transformación

---

<sup>18</sup> Las tareas extraclase comprenden entre el 25 y el 30% del total de las obligaciones horarias de cada profesor, destinándose entre 10 y 4 horas cátedra a tales funciones según la carga horaria de los profesores en la institución.

de la organización escolar, a la necesidad de adecuar las obsoletas estructuras del nivel medio...” (Aguerrondo: 1985: 2). Este estudio pone de manifiesto algunos de los impactos/efectos de la experiencia sobre los aprendizajes de los alumnos; entre ellos se menciona un incremento de la cantidad de horas de instrucción recibida, relacionado con el tiempo extraclase asignado al profesor; la atención individualizada de los estudiantes; la calidad diferencial del vínculo docente – alumno y alumno-institución (como resultado de la participación de los alumnos en el régimen de convivencia y disciplina escolar); la revalorización de la función docente, la que no sólo se aboca a tareas de dictado de clases sino también a la de acompañamiento al alumnado y participación en proyectos institucionales, etc. La investigación revela que, aunque las escuelas en las que se implementó la propuesta no presentaran una disminución del porcentaje de alumnos repitentes, la gran mayoría de los docentes sostiene que los impactos sobre la organización de la enseñanza y el aprendizaje han sido positivos, mejorando la calidad de la educación impartida.

Este proyecto se concibe como una experiencia formativa precursora en lo que respecta a la puesta en marcha de transformaciones en la organización de las prácticas escolares, tanto las que conciernen al régimen laboral docente como a algunos aspectos del régimen académico, siendo la primera experiencia pedagógica en la que se manifiesta la necesidad de realizar un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes a través de un acompañamiento personalizado de los procesos de enseñanza - aprendizaje. El proyecto 13 deja de regir en la provincia de Córdoba durante los años 90 a raíz de la implementación de la denominada “*Transformación Cualitativa de la Provincia de Córdoba*”, retornando a una organización tradicional de la enseñanza incluyendo lo relacionado con las tareas asignadas a los diferentes agentes institucionales.

### **3.2 La apertura de la democracia y el énfasis en el cambio curricular: hacia enfoques interdisciplinarios en la organización de la enseñanza**

Durante el año 1985 en el marco de la apertura de la democracia y bajo la gobernación del radical Dr. Eduardo Angeloz, la provincia de Córdoba inicia un proceso de cambio del sistema educativo denominado Reforma Educacional de Córdoba (REC)<sup>19</sup>. En lo que concierne al nivel medio de enseñanza, durante el año 1987 se aprueba el Anteproyecto “*Lineamientos Curriculares para el Ciclo Básico Común*”, el que propone innovaciones en la organización de los contenidos en los primeros tres años de la educación secundaria (Ciclo Básico), mediante la constitución de espacios areales, dispuestos de la siguiente manera: Área de Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Educación Cívica); Área de Ciencias Naturales y Educación Matemática (Ciencias Biológicas, Física, Química y Educación Matemática). Área de Tecnología y Gestión administrativa (Educación Tecnológica, Gestión Administrativa) y el Área de Comunicación (Lengua y Literatura, Educación Musical, Educación Plástica, Educación Física, Lengua Extranjera y Comunicación Social).

Esta propuesta de reforma intenta contrarrestar la atomización curricular característica de la organización de la enseñanza tradicional sostenida en enfoques enciclopedistas, por otros basados en enfoques interdisciplinarios o integradores para los cuales se torna imprescindible el trabajo colaborativo de los profesores a cargo de los diferentes espacios curriculares.

La configuración areal, se señala, facilita la articulación entre disciplinas afines mientras que se prevé un espacio de Taller Integrado en el que las diferentes áreas aporten a la resolución de un tema o tópico común. La propuesta se orienta a la constitución de un *curriculum* flexible, regionalizable e interdisciplinar. También se propone un cambio en las formas de evaluación de los aprendizajes escolares, al respecto se sostiene que: “Al ser la evaluación parte integrante de la propuesta curricular, ésta debe ser: continua,

---

<sup>19</sup> Juan Pablo Abratte (2005) quien ha realizado un análisis pormenorizado de este proceso, sostiene que durante el período 1983 – 1995 la reforma es caracterizada por el discurso oficial como un intento de instituir un nuevo sistema educativo en la provincia tendiente a la democratización de la educación. En este período y como forma de legitimación de los cambios que se venían produciendo se sanciona en el año 1991 la Ley General de Educación N° 8113, la que será modificada durante el año 1995 por la Ley 8525.

integral y flexible” (Documento: Lineamientos curriculares del Ciclo Básico Común, 1990: 27).

Al respecto, la evaluación continua supone la integración de los procesos de aprendizaje y sus resultados; dentro de ella se proponen tres instancias: una evaluación de tipo diagnóstica de los puntos de partida, una evaluación de proceso en la que se realiza una valoración de los cambios vividos por el alumno en su aprendizaje y en tanto insumo para la redefinición de la enseñanza, y una evaluación de producto como comprobación de los resultados de aprendizaje y como acreditación para la promoción del estudiante vía una calificación. La evaluación integral supone la puesta en práctica de una evaluación interdisciplinaria considerando la integración de contenidos escolares que esta experiencia promueve; por último, la evaluación flexible supone la consideración de las diferencias de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Esta concepción renovada acerca de las modalidades que asume la evaluación de los aprendizajes expresa el despliegue de acciones pedagógico-didácticas tendientes al seguimiento del recorrido escolar de los estudiantes. La experiencia comienza a ponerse en práctica durante el año 1988 en tres escuelas de la provincia de Córdoba, en calidad de escuelas experimentales<sup>20</sup>.

En el año 1990 y considerando sus resultados positivos, se propone su generalización en el sistema educativo provincial. Sin embargo, la iniciativa queda trunca debido a la reorganización en la disposición de horas cátedra de los docentes y los costos que ésta demanda. Este intento de reforma se constituye en el primer antecedente de una propuesta de innovación de la escuela secundaria en tanto iniciativa jurisdiccional, orientada a contrarrestar la fragmentación y atomización del contenido escolar mediante transformaciones en la estructura curricular.

Con posterioridad, en el año 1995 y bajo la gobernación del radical Dr. Ramón Mestre, se formulan los diseños curriculares para el Ciclo Básico Unificado (primeros tramos de la escolaridad secundaria), en el marco de la denominada “*Transformación Cualitativa de la Provincia Córdoba*” (Ley 8525/95), la que nuevamente pone el acento en innovaciones de tipo curricular para los primeros años de la escuela secundaria. Si bien

---

<sup>20</sup> Las tres escuelas que participan de la puesta en práctica de la iniciativa son: Instituto Provincial de Educación Agropecuaria N° 7 de Santa Catalina Holmberg; Escuela de Comercio Dr. José Ramón Ibáñez de la Capital e Instituto Provincial de Educación Técnica N° 30 Gustavo Riemann de Villa Rumipal.

la propuesta plantea una estructura curricular de tipo mixto, integrada por disciplinas (Lengua, Matemática, Educación Tecnológica, Educación Física y Formación Ética y Ciudadana) y áreas (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Artística), el dictado de las horas cátedra y la distribución de los espacios curriculares se presenta bajo un formato estrictamente disciplinar.

En esta instancia, las problematizaciones suscitadas en torno a la configuración de espacios de articulación quedan rezagadas y/o limitadas a una intención desde la prescripción. Cabe señalar que esta transformación educativa tuvo como objetivo adecuar el sistema educativo provincial a los preceptos de la Ley Federal de Educación sancionada en el año 1993, para lo cual se debía modificar la ley 8113 del gobierno anterior, sancionada en 1991 y todavía vigente. En oposición a los lineamientos de la política nacional, de distinto signo político, la provincia de Córdoba implementó una organización de la enseñanza divergente a la propuesta realizada por Nación en la que el nivel medio quedará estructurado en una organización por ciclos: Ciclo Básico Unificado y Ciclo de Especialización, cada uno de tres años de duración.

Alicia Carranza junto a su equipo de investigación realizan un estudio de tipo exploratorio sobre el proceso de transformación durante los años 96 y 97 en el que analizan los procesos de esta reforma en dos escuelas de nivel medio. Entre las conclusiones a las que arriban mencionan: falta de información y difusión de los lineamientos pedagógicos de la reforma; falta de tiempos adecuados para su implementación; ausencia de acuerdos con actores locales tales como docentes, sindicatos; decisiones unidireccionales y tecnocráticas; achicamiento de áreas Ministeriales; interpretaciones equívocas por parte de la sociedad en torno a las certificaciones (conclusión de estudios de nivel primario); falta de asesoramiento técnico y administrativo en la selección de docentes a cargo del primer año de la escuela secundaria, ausencia de capacitación docente, vacío en torno a los nuevos contenidos y falta de producción editorial (debido a que la Nación prescribe los cambios y el proceso de implementación de la reforma desde los niveles iniciales hacia los superiores, en cambio Córdoba comienza a implementar los cambios por el nivel secundario, específicamente desde el CBU).

Lo anterior, sumado a otras acciones como el cierre de Institutos de Nivel Superior, generó una movilización denominada “La pueblada” - el 23 de agosto de 1996 -<sup>21</sup> en oposición a las medidas educativas tomadas por el gobierno (Carranza y otros, 1999). Uno de los mayores impactos de este proceso de reforma del sistema educativo cordobés ha sido la secundarización del séptimo grado<sup>22</sup> de la escuela primaria mediante la implementación del Ciclo Básico Unificado. A raíz de esta decisión política, los índices repitencia y sobreedad en los primeros años de la escuela secundaria<sup>23</sup> se tornan motivo de preocupación y de intervención política mediante una serie de programas y proyectos provinciales por lo general destinados a la retención y la prevención del fracaso escolar en las escuelas provinciales.

---

<sup>21</sup> La movilización denominada “La pueblada” tuvo lugar el 23 de agosto del 1996. Carranza sostiene que “tuvo amplia convocatoria y reunió a 40.000 cordobeses en la calle, reclamando respuestas y repudiando las medidas. Luego de esta manifestación de oposición masiva, la respuesta del Ministerio fue retornar a la situación previa al conflicto: todos los centros educativos de nivel medio ofrecerían ambos ciclos (CBU y CE) y se dejaría en suspenso el cierre de los Institutos de Educación Superior no Universitarios (Carranza y otros, 1999: 34).

<sup>22</sup> La Provincia de Córdoba a raíz de la Reforma Educativa de 1993 (Ley Federal de Educación 24.195) modifica la Ley General de Educación (Ley 8113/91) a través de la sanción de la Ley Provincial 8525/95, adecuándose no sin conflictos, a la Ley Federal. Las transformaciones previstas por la Ley Provincial referidas a la estructura del nivel medio consistieron en la implementación del Ciclo Básico Unificado y Ciclo de Especialización (EGB3 y Polimodal de la Ley Federal) los que conservaron la anterior denominación “nivel secundario” con una duración de 3 años por ciclo. En el caso del CBU, su implementación implicó la desaparición del 7° grado de la escuela primaria, (la escuela primaria queda organizada en seis años, en lugar de siete) proceso que en la provincia se denominó como secundarización del 7° grado.

<sup>23</sup> Según información estadística del Gobierno de la provincia de Córdoba: “Provincia de Córdoba. Porcentaje de repitentes según año de estudio. Nivel medio común. Años 1998 – 2015”, durante el año 1998, dos años después de la implementación del CBU en la provincia, el porcentaje de repitentes en el primer año de estudios era de 11,9%, en segundo 14,5 y en tercero 14,4. Durante el año 1999 se visualiza un incremento del porcentaje de repitentes en el primer año de estudios el que asciende a un 12,5% mientras que el porcentaje de repitentes en segundo y tercer año tiende a disminuir a un 13,3 y un 11.0 respectivamente. Durante el año 2000 esta tendencia continúa incrementándose en el primer año de estudios a un 12,8 el porcentaje de alumnos repitentes, en segundo y tercero, el mismo continúa en disminución llegando a un 12,8% en segundo y a un 9,0% en tercero. Esto demuestra que el primer año de estudios es el más preocupante en términos de inclusión educativa. (Fuente: Dirección de Estadísticas Sociodemográficas. Dirección General de Estadísticas y Censos de la Provincia de Córdoba)  
<http://estadistica.cba.gov.ar/Sociedad/Educaci%C3%B3n/Promoci%C3%B3nyRepitencia/tabid/424/language/es-AR/Default.aspx>



### **3.3 Propuestas de intervención focalizadas: la inclusión como preocupación**

Con posterioridad a la reforma establecida por la Ley 8525/95 “Transformación Cualitativa de la Provincia de Córdoba”, el gobierno provincial comienza a intervenir en las instituciones educativas mediante la elaboración de innovaciones curriculares y organizacionales focalizadas en algunas de las problemáticas que afectan al nivel medio de enseñanza, tales como la repetición, el abandono, la ausencia de espacios recreativos y de participación para los jóvenes. Entre estas iniciativas se encuentra el “*Proyecto Escuela para Jóvenes*” (PEPJ), programa de origen nacional diseñado durante el año 2001 y readecuado por la provincia para su implementación, desarrollado en 33 escuelas de la Provincia y el “*Programa Escuela Centro de Cambio: Hacia una nueva identidad*” (PECC), iniciativa puesta en marcha durante el año 2005 en las instituciones de nivel medio de la provincia.

Estas dos iniciativas, implementadas durante el gobierno del justicialista José Manuel de la Sota, representaron ensayos importantes para cambiar parte de la estructura curricular disciplinar mediante la integración de asignaturas en áreas, promoviendo la constitución de equipos de profesores para el trabajo interdisciplinario así como innovaciones en aspectos organizacionales tales como la reconfiguración de algunos roles tradicionales como el del preceptor, propuestas de articulación entre niveles, constitución de nuevos espacios que promueven los intereses de los estudiantes, entre otras.

El Proyecto Escuela para Jóvenes (PEPJ) plantea modificaciones en la estructura curricular del Ciclo Básico Unificado tales como la reducción de espacios curriculares vía la conformación de espacios areales - Ciencias Sociales y Ciencias Naturales- con base en la concentración de las cargas horarias de los profesores, disposición de horas institucionales para la elaboración de propuestas de enseñanza articuladas, estrategias de apoyo a los aprendizajes en alumnos en riesgo escolar, incorporación de nuevos roles pedagógicos como el Coordinador de área y la creación del Centro de Actividades Juveniles (CAJ) como espacio extraescolar, en el que se proponen actividades culturales y recreativas, que pretenden ampliar las oportunidades formativas del alumnado.

El Programa Escuela Centro de Cambio: Hacia una nueva identidad (PECC) establece cambios organizacionales y curriculares focalizados en el primer año de la

escuela media. Se inicia en el año 2005 en 327 escuelas de la provincia en tanto que proyecto piloto. En el año 2006, la propuesta es implementada en la mayoría de las instituciones educativas, a excepción de las escuelas rurales y de aquellas que se encontraban implementando el PEPJ. El PECC plantea cuatro ejes de intervención tanto en aspectos curriculares como organizacionales: 1) Reconfiguración del rol de los preceptores. 2) Articulación entre el nivel primario y medio. 3) Períodos de ambientación 4) Adecuaciones curriculares, mediante la constitución de espacios areales (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Artística). El eje de innovación que más impacto tuvo en las instituciones que implementaron la propuesta radicó en el cambio curricular, ya que, en la mayoría de los casos, y a los fines de lograr la configuración del espacio areal sin poner en riesgo los puestos laborales de los docentes, se trabajó bajo el formato organizacional de cátedra compartida, lo que significó que dos o más docentes, según fuera el caso, compartieran el dictado del espacio curricular. La preocupación que guía esta experiencia es la necesidad de garantizar una mayor inclusión educativa en el primer año de la escuela secundaria, el que se visualiza como crítico en términos de retención.

Cabe destacar que, durante el período (2005 – 2010), en la provincia de Córdoba se implementaron simultáneamente el programa PEPJ y el PECC, el último más abarcativo, ya que se trató de una política con intención universalista.

Según la información estadística, durante el año 2005 el porcentaje de alumnos que repiten el primer año de estudios en la provincia de Córdoba es de 14%; en segundo 13,9% y en tercero 9,6%. Durante el año 2006 el porcentaje de repitentes en el primer año de estudio es de un 15,2% mientras que en el segundo año asciende a un 16,5%, siendo éste el más problemático en términos de alumnos repitentes. Para el año 2007 el primer año de estudios presenta un 15,5% de repitencia mientras que el segundo asciende a un 17,7%<sup>24</sup>. El impacto de la retención escolar a raíz de la puesta en marcha de la iniciativa se ve reflejado en la tasa de promoción efectiva. Ésta se ve incrementada en el primer año

---

<sup>24</sup> Provincia de Córdoba. “Porcentaje de repitentes según año de estudio. Nivel medio común. Años 1998 – 2015”. Fuente: Dirección de estadísticas sociodemográficas. Dirección General de Estadísticas y Censos de la Provincia de Córdoba. <http://estadistica.cba.gov.ar/Sociedad/Educaci%C3%B3n/Promoci%C3%B3nyRepitencia/tabid/424/language/es-AR/Default.aspx>

de la escuela secundaria desde el 2005 (70,9%) al 2006 (72,6%), presentando una disminución en el 2007 (71,3%). Mientras que, en el segundo año de estudios, la tasa de promoción disminuye, pasando de 71,4% en el 2005 a un 68,9% en 2006, hasta un 68,6% durante el año 2007<sup>25</sup>.

En términos de resultados, experiencia ha generado una disminución de los índices de repitencia y un incremento en la tasa de promoción efectiva en el primer año de estudio. Sin embargo, el fracaso escolar comienza a verse incrementado en el segundo año, es decir que, el programa impacta positivamente en el cumplimiento de su objetivo prioritario pero los problemas que afectan a una real inclusión de los estudiantes en la escuela secundaria se desplazan a otros años escolares.

### **3.4 El pasaje de políticas focalizadas a políticas de corte universalista en el nivel secundario en la provincia de Córdoba**

Durante el año 2010 se formulan nuevos diseños curriculares para la escuela secundaria, los que tienen como objetivo generar la unificación del sistema educativo provincial y de las propuestas pedagógicas existentes en diferentes instituciones. Es así como se inicia una nueva modalidad de hacer política en contraposición a la diversificación en las propuestas educativas que se generaron a partir de la implementación de programas y proyectos focalizados en determinados problemas, tipos de institución, años de la escolaridad media (Ciclo Básico, primer año) etc., planteándose una política pública de corte universalista, abarcando a la totalidad del nivel. Esta nueva estrategia de intervención se encuentra orientada, como se señaló, a garantizar una mayor unificación del sistema educativo provincial mediante la implementación de una propuesta formativa común. Los cambios que establecen los nuevos diseños curriculares para el actualmente denominado Ciclo Básico (CB) de la educación secundaria,

---

<sup>25</sup> Provincia de Córdoba. “Porcentaje de alumnos promovidos según año del nivel medio o secundario. Años 2005 – 2014”. Fuente: Dirección de estadísticas sociodemográficas. Dirección General de Estadísticas y Censos de la Provincia de Córdoba. <http://estadistica.cba.gov.ar/Sociedad/Educaci%C3%B3n/Promoci%C3%B3nyRepitencia/tabid/424/language/es-AR/Default.aspx>

representan modificaciones con relación a la estructuración curricular desarrollada en el Ciclo Básico Unificado (CBU) en los 90 y con las experiencias que representaron el PEPJ y “La Escuela Centro de Cambio”. Entre ellas, podemos apreciar la desaparición de las áreas que, siendo nombradas en la caja curricular, se definen por el desarrollo de una de las disciplinas que la componen; y la tendencia hacia una mayor concentración de la carga horaria<sup>26</sup> en algunos espacios curriculares con la intención de reducir la cantidad de materias que cursan los alumnos en cada año de estudio.

Otra innovación radica en la elección de asignaturas del área de educación artística por parte de la institución y de los alumnos, posibilidad que imprime una mayor flexibilidad curricular, permitiendo la elección. Para ello, la institución podrá elegir en el primero y segundo año dos lenguajes a trabajar en el área de educación artística. Entre las elecciones posibles se encuentran: teatro, música, artes visuales, plástica, danza. Ya para el tercer año de estudios, la institución deberá ofrecer tres lenguajes artísticos y es el alumno quien elegirá uno de ellos según sus intereses.

Otra de las modificaciones en relación con la organización de las prácticas de la enseñanza es la incorporación de nuevos formatos pedagógicos curriculares para el trabajo en torno al contenido escolar, orientados a ampliar las modalidades de transmisión y presentación de esos contenidos. La elección de formatos quedará a criterio de los docentes según el contenido o tema a trabajar, entre ellos se proponen los siguientes: materia, taller, seminario, proyecto, laboratorio, ateneo, trabajo de campo, módulo.

Además, se establecen variaciones mínimas, aunque con fuertes repercusiones en las comunidades educativas, en las condiciones de promoción para el alumnado. Al respecto, la propuesta posibilita que los estudiantes que adeuden tres asignaturas se matriculen en el curso siguiente, asumiendo el compromiso de recurrar una de las mismas en contraturno o mediante el apoyo de un tutor.

---

<sup>26</sup> Cabe destacar que la tendencia hacia la concentración de las cargas horarias en algunas asignaturas en determinados años de estudio, sobre todo de las asignaturas Geografía, Historia, Física, Química y Biología con la finalidad de promover la reducción de espacios curriculares anuales, es una estrategia puesta en marcha durante el año 2001 en la provincia de Córdoba a través de la implementación del Proyecto Escuela para Jóvenes (PEPJ). Consultar Trabajo Final tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación “La escuela secundaria en Córdoba: Reestructuraciones curriculares y organizacionales. Análisis de una propuesta de innovación: Proyecto Escuela para Jóvenes” (López Vanesa y Yapur Jorgelina, 2007)

También se realiza la incorporación de nuevos roles institucionales abocados al seguimiento de las trayectorias escolares de los alumnos. Se incorpora la figura del “*coordinador de curso*” quien a partir de un trabajo colectivo con el equipo directivo y los docentes asumirá funciones de coordinación, acompañamiento a la trayectoria de los estudiantes y relación con las familias. Otra de las figuras es la del tutor, quien realiza tareas vinculadas al trabajo psicopedagógico, deteniéndose en las dificultades de aprendizaje que puedan presentarse. Podemos decir que estos roles recuperan la impronta que ha tenido la implementación del Proyecto 13 que, como se ha mencionado, crea la figura de consejero/tutor de curso y la de auxiliar docente, con funciones similares a las que se adjudican a los nuevos roles creados en este contexto.

Se observa que en esta última propuesta de cambio se van relativizando las estrategias de innovación y/o reforma del *currículum* escolar y se comienza a promover la creación de nuevas figuras institucionales abocadas a realizar un mayor seguimiento de los estudiantes, recuperando iniciativas y experiencias escolares desarrolladas con éxito en períodos anteriores.

Pese a las ventajas de las políticas de corte universalista y a los argumentos de algunos de los funcionarios entrevistados en torno a su necesidad frente a la dispersión de las propuestas pedagógicas dentro de la escuela secundaria regular, según datos estadísticos, el porcentaje de deserción en el nivel medio de enseñanza durante el año 2009 es de 6,4% lo que equivale a 18.995 jóvenes en edad escolar. Considerando la tasa de promoción efectiva durante este período, se visualiza en el primer año un porcentaje de alumnos promovidos de 76,9%, mientras que en el segundo año, éste desciende a 72,6%, en tercer año se visualiza un incremento ascendiendo a 79,2%, en el cuarto año vuelve a descender a un 77,0%, incrementándose en el quinto año a un 87,8% y disminuyendo hasta un 77,4%, en el último año de estudios.<sup>27</sup> Igualmente el porcentaje de repitencia durante este mismo año también se manifiesta preocupante. El porcentaje de repitentes en el primer año es de 13,3%, en segundo asciende a un 17,1% siendo el año

---

<sup>27</sup> Provincia de Córdoba. “Porcentaje de alumnos promovidos según año del nivel medio o secundario. Años 2005 – 2014”. Fuente: Dirección de estadísticas sociodemográficas. Dirección General de Estadísticas y Censos de la Provincia de Córdoba.  
<http://estadistica.cba.gov.ar/Sociedad/Educaci%C3%B3n/Promoci%C3%B3nyRepitencia/tabid/424/language/es-AR/Default.aspx>

que mayores problemas de retención manifiesta; en tercero el porcentaje disminuye a un 12,8% en cuarto a un 11,4% y comienza a disminuir a partir del quinto año hasta un 4,8%, hasta llegar a un 0,5 % en el último año de la escuela secundaria<sup>28</sup>.

Como se ha podido apreciar a lo largo de este recorrido, los intentos de modificación del formato escolar con el objetivo de promover la inclusión educativa no son una novedad de este tiempo. La mayoría de las innovaciones y reformas organizacionales y curriculares propuestas para la escuela secundaria regular se han ido diluyendo frente a la fuerza de las formas tradicionales de estructuración de las prácticas de la enseñanza, promoviendo cambios que han tenido poco impacto en la transformación de las funciones selectivas y excluyentes del nivel. Sin embargo, consideramos que en la actualidad, el despliegue de programas y proyectos gubernamentales orientados a la inclusión educativa de sectores sociales en situación de vulnerabilidad, avanza en la recuperación de algunos intentos de innovación de la escuela secundaria (seguimiento de los procesos de aprendizaje de los alumnos, concepciones sobre las evaluaciones escolares, formas de agrupamiento de los estudiantes, organización de espacios curriculares, formas de contratación del personal docente, etc.) reconociendo su potencial transformador en nuevos escenarios histórico-políticos. Al respecto el programa seleccionado para este estudio (PIT 14-17), se constituye en política que recupera algunas de las principales innovaciones de las experiencias mencionadas en este capítulo.

Los siguientes capítulos estarán abocados al análisis de la política de inclusión educativa jurisdiccional: Programa Inclusión y Terminalidad de la escuela secundaria (PIT), en dos instituciones seleccionadas como recorte empírico en esta investigación. Antes de realizar una descripción del discurso oficial y de las formas de materialización de esta experiencia, es necesario señalar algunos antecedentes de investigaciones realizadas sobre la temática y el enfoque teórico metodológico que orienta este estudio.

---

<sup>28</sup> Provincia de Córdoba. “Porcentaje de repitentes según año de estudio. Nivel medio común. Años 1998 – 2015”. Fuente: Dirección de estadísticas sociodemográficas. Dirección General de Estadísticas y Censos de la Provincia de Córdoba.  
<http://estadistica.cba.gov.ar/Sociedad/Educaci%C3%B3n/Promoci%C3%B3nyRepitencia/tabid/424/language/es-AR/Default.aspx>

## **Capítulo IV**

### **Algunos antecedentes de investigación sobre la problemática de la inclusión educativa y especificaciones teórico – metodológicas de este estudio**

En este capítulo se presentan algunos antecedentes de estudios sobre políticas y programas de inclusión escolar destinadas/os a jóvenes de sectores socialmente desfavorecidos, el enfoque de investigación que se sigue en este trabajo, el problema y objetivos, las perspectivas teóricas – metodologías que lo orientan, así como consideraciones en torno al trabajo empírico.

#### **4.1 Algunos antecedentes de investigación sobre políticas de inclusión educativa**

Durante la última década se han realizado investigaciones orientadas al estudio de propuestas de innovación gubernamentales destinadas a la inclusión educativa de niños y jóvenes en riesgo escolar. Éstas han estado guiadas por enfoques teóricos metodológicos provenientes del campo de la Socioantropología y la Sociología política y se han centrado en comprender las formas de resignificación y puesta en práctica de las políticas educativas desde un enfoque integrador tendiente a la articulación de perspectivas macro y micro políticas a los fines de posibilitar la comprensión de los procesos de cambio políticos, institucionales y áulicos/representacionales. Las investigaciones que se mencionan a continuación constituyen antecedentes de relevancia para este estudio. Casi todas ellas, se centran en el análisis de políticas focalizadas tal como la que se aborda en este estudio, en las que se parte de considerar a las regulaciones oficiales como condicionantes pero no determinantes de la acción de los sujetos, otorgando un lugar primordial en el proceso de construcción de la política a los agentes encargados de su puesta en práctica, los que desde sus diferentes posiciones resisten, modifican, redefinen, se apropian de las iniciativas contribuyendo a su definición.

Los estudios realizados por Ezpeleta (2004) constituyen uno de los referentes de mayor influencia en lo que respecta al análisis de las políticas educativas desde una perspectiva relacional. Ezpeleta en sus investigaciones, logra develar las diversas modalidades de apropiación/adaptación de las políticas, lo que hace que cada institución se configure en agente activo de reproducción y/o cambio educativo. Durante fines de los 90, inicia en la Ciudad de México el estudio de dos Programas educativos destinados a la inclusión socioeducativa de niños en riesgo escolar en el nivel primario, a saber: *“Programa para Abatir el Rezago Educativo” (PARE)* y *“Proyecto de Gestión Institucional”*. La preocupación que en su momento ha guiado la indagación radicó en las condiciones de posibilidad que ofrecen las estructuras escolares para dar cauce a propuestas innovadoras y para alentar la apropiación de las políticas de innovación por los agentes involucrados en su materialización. Al respecto, la investigadora sostiene “desde que una innovación es formulada hasta que llega a las escuelas, su circulación por



distintos sectores y actores del sistema, inevitablemente la transforma. Pero su llegada a la escuela no es un paso más en esta cadena, porque allí cambia la naturaleza del objeto. Si hasta ese momento el objeto innovación tuvo una existencia teórica en el discurso de especialistas y técnicos, en la escuela, los maestros son quienes asumen - o deben asumir- su proyección práctica. La perspectiva de la construcción política de la innovación radica en la consideración de este trayecto y especialmente en la identificación del contexto institucional de la práctica docente, el que se constituye en un asunto tan relevante como lo es su definición original técnica” (Ezpeleta, 2004: 4). Con respecto a las posibilidades de cambio e innovación en las representaciones y prácticas asevera “...el cambio en las formas de pensar, junto a la construcción de nuevas prácticas, es un proceso difícil, fragmentado, lento y posible a partir de la aceptación de algunas nociones que hacen sentido o de propuestas prácticas que se vayan ensayando o incorporando según se comprueba que funcionan y que no siempre están precedidas de una clara comprensión conceptual” (Ezpeleta, 2004: 11). En lo que refiere a los procesos de puesta en marcha de reformas o innovaciones la autora destaca y ponen en cuestión cuatro características: su *radicalidad* y *densidad* (intención de cambiar de raíz aspectos sustantivos del trabajo y sus modos de representación), *su urgencia* (como expresión de una dinámica política a nivel del Estado en búsqueda de resultados, la que se manifiesta en la rápida resolución de la implementación que no deja tiempo para consolidar sus componentes), su *burocratización* (bajo la forma de balances, recuentos e informes según las necesidades de las instancias responsables).

Otro antecedente lo constituye el estudio efectuado por Sinisi y su equipo de investigación sobre el “*Programa de Fortalecimiento Institucional en Escuelas de enseñanza media en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*”, desarrollado durante el año 2003. El objetivo de la investigación se centró en indagar acerca de los sentidos que los sujetos construyen en torno a la implementación de este programa y las repercusiones de la propuesta en la cotidianeidad de las escuelas. El programa incorpora módulos institucionales a cargo de los docentes de los dos primeros años de la escuela secundaria tendientes a promover la inclusión de los jóvenes en la escuela, disminuir los índices de fracaso escolar y mejorar la calidad de los aprendizajes mediante la institucionalización

de espacios de tutorías. El estudio es de corte etnográfico. Para la realización del trabajo de campo fueron seleccionadas ocho instituciones. La conclusión a la que arriban es que los sujetos tienen capacidades diferenciales para negociar las definiciones e iniciativas prescriptas desde los ámbitos gubernamentales, dependiendo del tipo de institución y del vínculo con la política central. La implementación del programa generó un significado compartido entre los diferentes actores involucrados, al considerar que las condiciones institucionales mejoran debido a que se les ofrece a los docentes la posibilidad de dirigir la mirada hacia problemáticas que vivencian como significativas y relevantes, es decir, desde el momento en que cuestiones como la repitencia, el abandono y el bajo nivel de aprendizajes se constituyen en inquietudes compartidas por los sujetos, instituciones y las políticas establecidas a nivel central (Sinisi, 2008)

Otro antecedente lo constituye el estudio dirigido por Tiramonti (2008), denominado “Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina”, que investiga sobre la creación de las “Escuelas de Reingreso (EdeR) en la Ciudad de Buenos Aires”. Las EdeR albergan estudiantes de entre 13 y 17 años de edad. Fueron pensadas para la escolarización de un grupo particular de jóvenes –aquellos/as que abandonaron la escolaridad secundaria- pero al mismo tiempo están diseñadas para modificar aquellos aspectos de la escuela tradicional que tienden a expulsar a los/as jóvenes. La autora considera que estas escuelas se han constituido en las primeras alternativas pedagógicas que plantean un quiebre en los formatos escolares tradicionales basados en la graduación de los cursos, la separación de alumnos por edades, la organización por disciplinas del *curriculum* y la promoción por ciclos aprobados. Al respecto Tiramonti (2011) sostiene que propuestas de segunda oportunidad, basadas en la invención de trayectos escolares diferenciales, producen la inclusión de un grupo poblacional específico vía la segregación mediante la creación de un agregado institucional separado y diferenciado de la escuela común. En tal sentido la autora entiende esta segregación como:

...una imposición que resulta de una configuración fragmentada basada en las tendencias al cierre social que impera en los diferentes grupos sociales. La segregación priva a los sectores vulnerables del acceso al mundo de los integrados (...) la naturalización de la segregación de las poblaciones para incorporarlas a la escuela se manifiesta en la inexistencia de estrategias de discriminación positiva destinadas a incorporar a los sectores tradicionalmente excluidos del ejercicio de un derecho, a los mismos espacios en los que este es ejercido por los sectores sociales anteriormente incorporados (Tiramonti, 2011: 29).

También, se consideran como referentes los estudios realizados por Toscano y otros (2012), bajo la coordinación de Terigi, sobre los Centros de Escolarización Secundaria para Jóvenes y Adolescentes (CESAJ) y el Programa COA – Fines. El CESAJ, desarrollado desde el año 2008 en la Provincia de Buenos Aires, se constituye en una propuesta de inclusión educativa destinada al reingreso y aceleración de trayectorias escolares. Este se configura en un programa “puente” destinado a jóvenes de entre 15 y 18 años que se encuentran fuera del sistema educativo. El programa posibilita la acreditación del Ciclo Básico en los Centros creados para tales fines y su posterior inclusión en el Ciclo Superior de la escuela media común. El CESAJ establece una nueva modalidad de organización escolar que incluye ingreso por cohortes de aproximadamente 20 estudiantes, espacios tutoriales, talleres de formación laboral e innovaciones en el régimen de promoción (reconocimiento de trayectoria escolar previa, aprobación por materia, etc.)

Igualmente, el programa COA – Fines (fusión de la iniciativa provincial Centros de Orientación y Apoyo y el Plan Nacional Fines) que comienza a implementarse durante el año 2008 en la Provincia de Buenos Aires promueve entre una de sus líneas de acción la “Vuelta a la escuela” para alumnos que han abandonado. El programa también se presenta como un espacio puente que ofrece la posibilidad de cursar y aprobar materias adeudadas para su posterior reincorporación a la escuela secundaria común. Estos centros

actúan insertos en instituciones de nivel medio o en instituciones destinadas a la educación de adultos. El COA - Fines prevé actividades de tutoría, los grupos de alumnos varían entre 10 y 26 integrantes y se encuentran organizados en comisiones de trabajo. En estos espacios se trabaja en torno a una modalidad de enseñanza diversificada, ya que se designan docentes a cargo del acompañamiento de los alumnos que adeudan materias de diferentes años de estudio. Tanto el CESAJ como el COA- FINES (a diferencia de la propuesta del PIT, que se propone la terminalidad del nivel secundario) crean un espacio formativo de transición destinado a encauzar las trayectorias escolares de los adolescentes para su posterior retorno a la escuela secundaria común.

Sinisi junto a Montesinos (2009), en algunas de sus investigaciones recuperan la perspectiva de análisis propuesta por Ezpeleta en lo que respecta a las modalidades de apropiación/adaptación de los programas gubernamentales destinados a promover innovaciones en los formatos escolares. Las investigadoras, orientadas por una línea de análisis de corte socioantropológico, toman como recorte empírico el Programa *Todos a estudiar*<sup>29</sup> en tanto estrategia política orientada a la inclusión socioeducativa de jóvenes de entre 11 y 18 años considerados en situación de riesgo socioeducativo. A los fines de promover la inclusión de este sector, el programa despliega una serie de dispositivos tales como docentes facilitadores, creación de espacios puente, cogestión con organizaciones de la sociedad civil, etc.

El trabajo de campo fue desarrollado en la provincia de Buenos Aires y en Tucumán; en éste se han realizado entrevistas a equipos de conducción escolares, docentes, jóvenes y demás participantes del programa junto a observaciones de las dinámicas escolares y entrevistas a técnicos nacionales y provinciales e integrantes de organizaciones de la sociedad civil. Algunos de los hallazgos de este estudio develan, por un lado, la presencia de un fuerte énfasis en los efectos de exclusión vinculados a una baja autoestima en los adolescentes que abandonan sus estudios y, por otro, la

---

<sup>29</sup> El programa “Todos a Estudiar” ha sido una de las líneas de acción de un Programa más amplio denominado Programa Nacional para la Inclusión Educativa (PNIE). El mismo se encuentra destinado a promover el reingreso a la escuela secundaria (EGB 3 y Polimodal) de jóvenes que han abandonado o no han iniciado sus estudios.

institucionalización de una praxis cuasimisional o pastoral que se manifiesta en el uso de categorías tales como *rescate* y *recuperación* para describir las intervenciones socioeducativas desarrolladas por los agentes involucrados en la implementación de la experiencia. Según las autoras, ambos aspectos se encuentran orientados por una perspectiva psicologista de la pobreza, aun cuando se haga alusión a causas estructurales y objetivas (Sinisi y Montesino, 2009).

Asimismo, se han realizado trabajos de investigación de mi autoría, que han abordado políticas de inclusión educativa en la escuela secundaria común en la Provincia de Córdoba. Uno de ellos lo constituye el estudio realizado en el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, con Vanesa López, denominada “La escuela secundaria en Córdoba. Reestructuraciones curriculares y organizacionales. Análisis de una propuesta de innovación (Proyecto Escuela para Jóvenes)”, durante el año 2007; el otro, denominado “Políticas de innovación curricular en Córdoba: Análisis del programa “Escuela Centro de Cambio: Hacia una nueva identidad”, lo desarrollé durante el año 2010, en el marco de la Maestría en Pedagogía. Los programas seleccionados como recorte empírico para las dos investigaciones han propuesto innovaciones en algunos aspectos del formato escolar de la escuela común con la finalidad de promover la inclusión y retención escolar en los primeros tramos de la escolaridad secundaria.

*El Proyecto Escuela para Jóvenes* (2001 – 2009), como se anticipó en el capítulo anterior, fue una propuesta diseñada por el Ministerio de Educación provincial para ser puesta en práctica en los tres primeros años de la educación secundaria. Este proyecto se implementó en 33 escuelas de la provincia, las que fueron seleccionadas, por presentar altos índices de fracaso escolar. El PEPJ plantea una alternativa a la organización disciplinar de los contenidos escolares a través de la incorporación de espacios areales (Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) así como la asignación de horas institucionales para el trabajo en equipo. Este estudio se ha realizado tomando como unidad de análisis una institución pública de la Ciudad. La investigación ha permitido develar la dificultad de los profesores afectados por las innovaciones, para reestructurar la forma de organización de los contenidos escolares, así como para coordinar una propuesta de enseñanza colaborativa.

*El Programa Escuela Centro de Cambio* (2005 – 2009) fue una propuesta diseñada para ser implementada en el primer año en las escuelas públicas y privadas dependientes del Ministerio de Educación Provincial. Como se anticipó en el capítulo anterior, el PECC ha centrado su intervención en las transiciones entre el primario y el secundario, la generación de espacios areales vía la constitución de cátedras compartidas (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Artística), períodos de ambientación, articulación interniveles y configuración de nuevas funciones para el preceptor. El estudio se realizó en dos instituciones de la ciudad de Córdoba (una de gestión pública y la otra de gestión privada). La investigación ha permitido develar las diversas modalidades de apropiación de las innovaciones en las instituciones analizadas. En la escuela pública, que atiende a una población de clase media-baja, se visualizó una fuerte tendencia a la división disciplinar del trabajo dentro de cada área. Por el contrario, el relativo éxito en la incorporación de formatos curriculares areales en la institución privada, que atiende a una población de clase alta y media, se manifestó en la particular forma de reinterpretación de los cambios prescriptos. El tamaño de la institución, el tipo de gestión, los profesionales a cargo de los espacios curriculares, la cultura institucional, los recursos materiales y económicos, etc., condicionaron la particular modalidad de concreción de la propuesta de cambio en cada una de las instituciones, permitiendo corroborar también la permanencia de una fuerte segmentación del sistema educativo.

Por último, es importante destacar como antecedente directo, un estudio que aborda el Programa de Inclusión y Terminalidad de la escuela secundaria (PIT), tomado en esta investigación como recorte empírico. Nos referimos a la investigación realizada por Maldonado y Vanella bajo la coordinación de Terigi (2013). En este estudio las autoras realizan una aproximación a las innovaciones propuestas por el programa en cuatro sedes del PIT ubicadas en zonas urbanas de la ciudad de Córdoba y alrededores. Los investigadores realizaron una encuesta censal sobre las características de la población que accede a este programa. Entre las principales conclusiones del estudio se sostiene que el PIT construye otro clima y otros vínculos donde los adolescentes se encuentran contenidos y reconocidos. En relación con los procesos de enseñanza y al trabajo en torno al conocimiento, opera la confluencia de cuatro componentes negativos: una propuesta

pedagógica y didáctica escasamente adecuada para el programa; instancias insuficientes de formación docente; falta de materiales didácticos específicos sobre pluricurso; no contar con profesionales especializados en trabajo comunitario dadas las necesidades de los alumnos reales del PIT. (Vanella y otros, 2013)

Los estudios e investigaciones citados se configuran en referentes para este trabajo tanto por el enfoque teórico metodológico desde el que se efectúan las indagaciones como por el tema de abordaje, es decir, políticas educativas orientadas a la inclusión educativa de los niños y jóvenes en situación de riesgo socioeducativo.

La investigación de Ezpeleta (2004) como los estudios propios realizados con antelación a esta producción, Yapur (2007 y 2010), se constituyen en antecedentes específicos, ya que se abordan desde una perspectiva teórico - metodológica relacional para indagar sobre los procesos de innovación política. Recuperando los hallazgos de estos estudios, se concibe necesario considerar y reconocer la trayectoria de la política, identificando el contexto institucional en el que se despliegan las prácticas docentes, el que juega un papel central en la construcción de la iniciativa (Ezpeleta: 2004). Los estudios realizados por Yapur, sobre el PEPJ y el PECC en la provincia de Córdoba, posibilitan comprender las formas de apropiación de las variaciones de algunos aspectos del formato escolar mediante la implementación de programas destinados a propiciar la inclusión educativa.

Los trabajos de Sinisi (2003); Tiramonti (2007); Toscano y otros (2012); Sinisi y Montesinos (2009); Vanella y Maldonado (2013) abordan como objeto de estudio políticas de inclusión educativa, explorando sobre nuevas formas de escolarización. Estas investigaciones permiten realizar un acercamiento, en lo que concierne a las formas que asume la implementación de propuestas de escolarización con formatos alternativos a los de la escolaridad común. Además, permiten advertir, por un lado, los riesgos asociados a la fragmentación del sistema educativo generados por la existencia de una propuesta educativa paralela a la escuela común y, por el otro, la posibilidad de ensayar nuevas formas de escolarización en el marco de estas experiencias (Tiramonti, 2007).

Algunos de los estudios mencionados posibilitan explorar experiencias de inclusión que ensayan variaciones en el formato escolar tales como los CESAJ y los COA FINES (Toscano y otros: 2012). Por su parte, el estudio efectuado por Sinisi y Montesinos (2009) permite centrar la mirada en las concepciones de la comunidad educativa, principalmente de estudiantes y docentes, en lo que concierne a propuestas de inclusión escolar en grupos vulnerables, que en el caso de este estudio afectaban la autoestima de los jóvenes y la autopercepción de los docentes sobre su trabajo, asociado a una tarea “cuasimisional o pastoral” relacionada al “rescate” de los jóvenes.

El estudio que se emprende en esta oportunidad pretende constituirse en un aporte a la investigación sobre las políticas educativas en la Provincia de Córdoba, ya que posibilita seguir avanzando en el análisis de alternativas pedagógicas destinadas a promover una mayor inclusión educativa. Esto se lleva a cabo mediante el análisis de un programa (Programa Inclusión y Terminalidad de la escuela secundaria –PIT-) que pone en jaque las modalidades tradicionales de organización escolar a través del diseño de una alternativa pedagógica que aspira a contrarrestar la expulsión de los estudiantes en el formato de la escuela secundaria común.

#### **4.2 Problema y objetivos**

En el marco de las políticas educativas orientadas a la inclusión de los sectores sociales marginados/excluidos de la escuela secundaria común, este estudio seleccionó como recorte empírico el ya señalado programa provincial “Inclusión / Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para jóvenes de 14 a 17 años”, destinado a garantizar la inclusión de jóvenes de esta franja etaria que han abandonado o no han iniciado sus estudios en la escuela secundaria.

El problema que orienta esta investigación radica en indagar las repercusiones que tienen las políticas de inclusión educativa en cuanto al despliegue de nuevas formas de escolarización, innovaciones en los modos de organización del trabajo de los profesores, así como en la promoción del ingreso, permanencia y conclusión de los estudios de



educación secundaria por parte de jóvenes pertenecientes a sectores sociales vulnerabilizados cuya trayectoria escolar se ha visto truncada. De este problema se derivan los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las innovaciones en la organización de las prácticas establecidas por el programa y cuáles sus formas de apropiación por parte de los docentes? ¿Qué cambios se producen en los modos de evaluación y cómo se llevan a la práctica? ¿Qué innovaciones se producen en el tipo de vínculo que establecen los profesores, coordinadores, etc., con los alumnos en el marco de esta iniciativa de inclusión? ¿Cuáles son las apreciaciones de los estudiantes sobre las formas de escolarización, sus aprendizajes y la constitución de un proyecto de vida?

El objetivo que orienta el estudio se centra en el análisis de los discursos oficiales como de los procesos de apropiación de esta política de inclusión educativa mediante la institucionalización de innovaciones organizacionales y curriculares y de los sentidos construidos en torno a estas innovaciones. Por consiguiente, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- 1) Analizar el discurso oficial del programa “Inclusión/ Terminalidad de la educación Secundaria y Formación Laboral para jóvenes de 14 a 17 años” en los documentos sobre el programa y en los discursos de los agentes encargados de su formulación y coordinación de la propuesta a nivel del Ministerio de Educación Provincial.
- 2) Describir las modalidades de apropiación del programa en dos instituciones educativas públicas de la Provincia de Córdoba (una de la ciudad capital y la otra del interior).
- 3) Analizar el sentido de las acciones que se ponen en práctica en torno a los cambios organizacionales y curriculares.
- 4) Indagar sobre las trayectorias escolares y representaciones en torno a esta experiencia escolar en los jóvenes destinatarios del programa en las instituciones seleccionadas como casos.

### **4.3 Perspectiva teórico - metodológica**

Este estudio es descriptivo y de carácter cualitativo. Recupera aportes teóricos provenientes del campo de la sociología de la educación y del campo pedagógico-curricular, basados fundamentalmente en las contribuciones de Bourdieu, P, Bernstein, B, Tiramonti, G y Terigi, F. Los aportes provenientes de la sociología de la educación han posibilitado comprender y analizar las políticas y las posiciones de los diferentes agentes involucrados en su concreción, desde el enfoque de mesonivel de análisis sociopolítico. El aporte del campo pedagógico – curricular permitió el estudio de las innovaciones en los formatos escolares en el marco del programa.

#### **4.3.1 Las prácticas sociales: análisis de meso nivel sociopolítico**

Los aportes de Bourdieu (1997), permiten analizar las prácticas sociales en su complejidad desde un enfoque de meso nivel del análisis sociopolítico. El autor plantea que lo social existe de dos maneras: como estructuras sociales externas (la historia hecha cosa) y como estructuras sociales incorporadas (la historia hecha cuerpo). Para poder dar cuenta de las prácticas sociales, es necesario aprehender dialécticamente ambos sentidos: el sentido objetivo (de las estructuras sociales externas e independientes de la conciencia y la voluntad de los agentes) y el sentido vivido (lo que los agentes representan, piensan, creen y viven). El autor construye su teoría en oposición a las formas tradicionales de comprensión de la realidad social basadas en el subjetivismo o el objetivismo; articula ambas posiciones ofreciendo una perspectiva más compleja para analizar las prácticas sociales.

Al respecto sostiene que el conocimiento subjetivista se propone reflejar la experiencia vivida (sentido vivido) por los agentes que analiza, sus representaciones, sus creencias, sus pensamientos, sus sentimientos, sus visiones acerca del mundo y de las cosas del mundo. Pero no puede ir más allá de una descripción de esa experiencia, es decir, la relación existente entre las estructuras objetivas y las estructuras incorporadas

que genera (*habitus*). El objetivismo, por su parte, se propone establecer regularidades objetivas, estructuras, leyes, sistemas de relaciones, que son independientes de las conciencias y de las voluntades individuales (sentido objetivo). Al no tener en cuenta las representaciones, las percepciones, la experiencia vivida, tampoco puede dar cuenta del sentido del juego social, que se explica por la relación dialéctica entre esas regularidades objetivas plasmadas en estructuras, instituciones, etc. y esas mismas realidades incorporadas a los individuos (Bourdieu, 1997). Bourdieu, en el intento de superar enfoques de pensamiento dicotómicos, propone una perspectiva de análisis relacional para comprender las prácticas sociales. Esta perspectiva será desarrollada más adelante, en articulación con los aportes de Bernstein Basil, otro de los referentes teóricos en este estudio.

Abratte, J. P y Pacheco, M. (2004) en su investigación “La escuela media en Córdoba. Estrategias y sentidos de la transformación educativa. Un Análisis de Mesonivel” ponen en juego esta perspectiva y sostienen que estos dos aspectos - es decir, las regulaciones oficiales que despliega el sistema educativo y los procesos de traducción, resignificación de estas regulaciones -, podrían ser considerados, desde una lectura mecánica, de modo diferenciado, por lo que su estudio requeriría de dos enfoques teóricos –metodológicos también diversos: una perspectiva de macro nivel orientada al análisis de la dimensión estructural de la propuesta política y un enfoque de nivel micro a fin de indagar los procesos de interacción entre los agentes involucrados. Desde el posicionamiento de los autores, un análisis profundo de los cambios y reformas pone en evidencia la necesidad de estudiar en forma simultánea ambos aspectos a través de la articulación de las perspectivas de nivel macro y micro social, mediante un abordaje de meso nivel del análisis sociopolítico.

Los aportes brindados por Carranza permiten clarificar la perspectiva teórico-metodológica de análisis. La autora sostiene: “...se trata de ir articulando lo que se consensua a nivel macropolítico (a través de luchas micropolíticas), lo que van recontextualizando diversos actores de la burocracia educativa y lo que van inscribiendo las instituciones y los sujetos en el plano discursivo y en las prácticas (en luchas y conflictos micropolíticos)”. En lo que refiere a los agentes institucionales sostiene que “...

no se trata sólo de la aprobación racional o la adhesión o rechazo emocional y explícito de las políticas, sino de las posibilidades, potencialidades, intereses y límites institucionales y subjetivos que se expresan en un permanente interjuego entre lo estructural, lo grupal (institucional) y lo subjetivo” (Carranza. A, 2008: 173).

Se considera necesario realizar ciertas aclaraciones en torno a las formas en las que, en este estudio, se pondrán en relación los aportes de dos de los principales referentes teóricos considerados en este estudio: Pierre Bourdieu y Basil Bernstein.

Bernstein (1924 – 2001) y Bourdieu (1930-2002) orientaron gran parte de sus trabajos a construir modelos de análisis integradores capaces de eliminar dos de los dilemas centrales de la teoría sociológica: objetivismo vs subjetivismo, macro vs micro. Ambos autores sostienen que para dar cuenta del mundo social hay que abandonar estas dicotomías mediante la creación de un aparato conceptual capaz de unificar estos dos paradigmas.

Al respecto, Tenti Fanfani sostiene que tanto la obra de Bernstein como la de Bourdieu colocan al conocimiento escolar como un factor que no es neutral en relación con los procesos de reproducción social. El *curriculum* escolar no es neutral, sino que es un medio para desarrollar en las nuevas generaciones el conocimiento acerca del mundo social y al mismo tiempo moldear al sujeto en función de ciertas características estructurales de ese mundo tales como la desigualdad y la dominación social. Los modelos conceptuales de Bernstein y Bourdieu integran tanto el contenido como las estrategias de transmisión escolar y al mismo tiempo las relacionan con aspectos más generales de la reproducción de la sociedad como un todo (Tenti Fanfani, 2001: 90).

Bernstein sostiene que el trabajo que realiza Bourdieu y el suyo son complementarios y afirma que, mientras que Bourdieu se encuentra preocupado por la estructura de la reproducción y sus variadas realizaciones, a él le preocupa esencialmente el proceso de transmisión. Si bien se manifiestan diferencias entre las teorías de estos dos autores, ambos desarrollan conceptualizaciones de relevancia para describir los procesos de constitución de la identidad o de la conciencia, principalmente desde el concepto de *habitus* desarrollado por Bourdieu y el de código, por Bernstein.

El concepto de código tiene cierta relación con el de *habitus*. Sin embargo, éste es más general, amplio y exhaustivo en su regulación, ya que se trata de una gramática cultural especializada por la posición de clase y los campos de la práctica. El código se constituye en un intento de describir las gramáticas pedagógicas de *habitus* especializados y las formas de difusión que tratan de regular su adquisición. Bernstein concluye que el concepto de código es diferente al de *habitus* ya que, en el proceso de adquisición de los códigos específicos, se asumen unos principios de orden, pero también, al mismo tiempo, otros principios tácitos de desorden de ese orden, que son los principios que habilitan el cambio del código (Bernstein: 1993, 15). Para Bourdieu, el *habitus* comprende a los esquemas mentales y cognitivos mediante los cuales los agentes producen sus prácticas, las perciben y las evalúan. El mismo es producido y estructurado por el mundo social y a su vez es estructurador de ese mundo. Se constituye en un sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes, constituido por las prácticas y constantemente orientado al cumplimiento de fines prácticos. El *habitus* se aprende de manera tácita durante el proceso de socialización, funciona de manera inconsciente y escapa a la voluntad del agente. Las teorías de la reproducción cultural, resistencia o transformación ofrecen análisis relativamente penetrantes de la “relación con”, es decir, de las consecuencias de raza, género y clase en el posicionamiento desigual e injusto de los sujetos pedagógicos en relación a un texto privilegiante, pero son relativamente débiles en cuanto al análisis de las “relaciones dentro de”, es decir de los principios de control que se despliegan a través de relaciones pedagógicas.

A los fines de esta investigación se ponen en relación conceptualizaciones teóricas provenientes de la producción realizada por ambos autores para analizar las políticas de inclusión educativa desde una mirada compleja que considera las prácticas educativas como prácticas sociales condicionadas por el contexto sociohistórico y político, las instituciones formadoras y la experiencia, junto a las particularidades de las formas que asume las formas de escolarización y transmisión del saber en la experiencia educativa seleccionada como recorte empírico en este estudio.

### 4.3.2 Formatos escolares en la escuela secundaria: variaciones en el código del conocimiento educativo

Bernstein, B (1988) brinda herramientas teóricas pertinentes para analizar el currículo en las instituciones educativas. Para develar los principios de control y de orden social, Bernstein analiza el Código del Conocimiento Educativo, el cual se expresa a través de tres sistemas de mensajes: *curriculum*, pedagogía y evaluación. El *curriculum* define lo que se considera conocimiento válido, la Pedagogía lo que se considera como transmisión válida de conocimientos y la Evaluación como la expresión válida de los contenidos por parte del discente. El autor diferencia analíticamente dos tipos de Código - “Colección e Integrado” - y utiliza dos conceptos centrales para analizar los sistemas de mensajes subyacentes en la estructura organizativa de las instituciones. Uno de estos conceptos es el de “Clasificación” entendida como el principio que regula las relaciones entre los contenidos. La clasificación puede presentarse como “fuerte” manteniendo una relación cerrada entre contenidos o “débil” al presentar una relación abierta entre los mismos.

Otro de los conceptos centrales es el de “Marco de Referencia” referido a la relación pedagógica entre alumno y docente. Este Marco también puede presentarse como “fuerte” cuando la relación pedagógica es fuertemente asimétrica o “débil” cuando las relaciones son horizontales y el alumno tiene mayor participación en las decisiones. En lo que respecta al Código de tipo colección, los contenidos del *Curriculum* mantienen una relación cerrada, es decir que los mismos están claramente delimitados y separados entre sí (Clasificación fuerte). La relación pedagógica se caracteriza por reducir el poder del alumno sobre el qué, el cuándo y el cómo se recibe el conocimiento y por tanto incrementa el poder del profesor en la relación pedagógica (Marco Fuerte). Con respecto a la evaluación, la misma se encuentra focalizada en la medición del estado (resultado) de conocimiento.

En lo que respecta al Código de tipo integrado, a diferencia del tipo colección, los límites entre los contenidos son difusos, es decir que mantienen una relación abierta

entre sí. Cuando la integración se produce, los diversos contenidos se subordinan a alguna idea que reduce su aislamiento (Clasificación débil). Bernstein sostiene que, donde hay integración, es probable que se acceda a una pedagogía y a prácticas de enseñanza comunes, es decir a un marco de referencia débil, así como a un estilo examinador común, centrado en los procesos. Se considera que los aportes teóricos de Bernstein se constituyen en herramientas teóricas de suma relevancia para el análisis de los nuevos formatos escolares institucionalizados en el marco del programa tomado como recorte empírico para este estudio.

Por otra parte, las recientes investigaciones realizadas por Tiramonti y su equipo de trabajo sobre las variaciones en los formatos de organización escolar, sus posibilidades y limitaciones, permiten analizar las nuevas configuraciones que asume la fragmentación del sistema escolar, a través de la invención de trayectos educativos diferenciales para estudiantes tradicionalmente excluidos. Al respecto, la autora define al fragmento como “...un espacio autoreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias; las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras señalan la heterogeneidad de los espacios. Así el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes” (Tiramonti, 2004: 17). La mirada de esta autora en torno a las propuestas formativas orientadas a un sector sociocultural específico, del tipo que en este estudio se propone analizar, se considera de una importancia relevante.

También los variados escritos elaborados por Terigi se constituyen en aportes que permiten problematizar la forma en que se ha estructurado y organizado el nivel medio de enseñanza, así como reflexionar sobre las restricciones y dificultades que conlleva el cambio del formato escolar moderno. Al respecto sostiene “[las escuelas]...son sistemas preparados para funcionar en ciertas condiciones; alteradas esas condiciones, existen posibilidades de adaptación, pero ningún sistema (incluyendo la escuela) puede responder adecuadamente a una completa alteración de sus condiciones usuales de funcionamiento” (Terigi, 2006: 3). Es en este sentido que propone como necesaria la generación de condiciones que tornen razonables y posibles los intentos de innovación escolar. En una

de sus publicaciones la autora (2010), recuperando los aportes de Feldman, D (2002) sobre las reconceptualizaciones en el campo de la didáctica, problematiza los nuevos modelos de organización propuestos para la transmisión del contenido escolar, tales como el formato pluricurso (sección múltiple), como modalidad de organización de la enseñanza de tipo simultánea en oposición a la organización escolar de tipo graduada (sección simple). Terigi sostiene que frente a un cambio en el modelo organizacional se visualiza una permanencia o extensión de los medios pedagógico – didácticos desplegados en las secciones simples o aulas estándar a otros modelos organizacionales (pluricurso, tutorías, cátedra compartida, etc.) manifestándose una falta de medios de enseñanza acordes al modelo de organización escolar que se pretende institucionalizar. En tal sentido, la autora afirma que cada innovación en los formatos escolares requiere/ demanda abrir una pregunta por el modelo pedagógico acorde a la nueva organización escolar, lo que interpela fuertemente a los ámbitos de producción de conocimiento didáctico.

Los aportes teóricos mencionados se configuran en marcos de interpretación que guían el estudio de la política de inclusión educativa que este trabajo aborda. Estos nos posibilitan describir la trayectoria de la política y las innovaciones en las formas de escolarización. A modo analítico y con la intención de abordar la complejidad de la propuesta política, se realizan tres recortes de escala, los que se describen a continuación.

#### **4.4 Trabajo empírico**

El trabajo empírico se realizó considerando tres recortes de escalas propuestos por Terigi<sup>30</sup> (2001): escala de la gestión política, escala de la institución escolar y escala del aula.

---

<sup>30</sup> Cabe destacar que la autora propone este recorte en la escala para analizar las reformas curriculares, en este estudio serán utilizadas para el análisis de la política desde el macro nivel de análisis y el micro nivel.



En la “*Escala de la Gestión Política*”, se realizaron entrevistas semiestructuradas a distintos informantes claves del Ministerio Provincial, información que fue complementada con el análisis de los documentos oficiales lo que permitió la reconstrucción del discurso oficial sobre el PIT. En la “*Escala de la Institución Escolar*”, se tomaron como unidades de observación experiencias del programa desarrolladas en dos instituciones educativas de la provincia de Córdoba (una del interior y otra de la capital). La decisión de seleccionar dos instituciones radicó en la posibilidad de realizar un estudio que permitiera develar las diversas formas de apropiación de la propuesta, los sentidos construidos por los diferentes agentes educativos, así como los condicionantes institucionales y contextuales en los que el programa se especifica y pone en práctica. Asimismo, la selección de una institución del interior y otra de capital radicó en la intención de poner en juego una variable territorial, bajo el supuesto de que en una localidad pequeña se podría visualizar mayores vínculos entre organizaciones<sup>31</sup>.

A fin de recabar los datos necesarios se realizaron entrevistas a diferentes actores institucionales: directores, coordinadores, tutores, alumnos, información que ha sido complementada con el análisis de documentos institucionales tales como programas, proyectos, revistas escolares, etc. En la “*Escala del Aula*” se realizaron entrevistas a los profesores involucrados en la implementación de la propuesta pedagógico – didáctica, así como observaciones de situaciones pedagógico-didácticas (tanto las que se desarrollan en la modalidad organizativa de clases regulares como en las instancias de tutorías).

---

<sup>31</sup> Al respecto en el apartado “Identificación de los jóvenes destinatarios” del Documento base, se propone como una de las acciones a emprender “identificar la población destinataria, acompañando la inclusión de los jóvenes en el Programa” y se aclara en nota al pie “Esta tarea involucra a todos los actores del sistema educativo, a otras dependencias oficiales relacionadas con los jóvenes destinatarios (municipios, Ministerios de Justicia, Salud, de la Producción, etc.) y referentes comunitarios (familias, iglesias, instituciones barriales, etc.)” (Documento base PIT, 2010: 4).

#### **4.4.1 Especificaciones sobre el proceso de recolección y análisis de la información**

Para la realización de esta investigación, centrada en el estudio de políticas de inclusión educativa destinadas a institucionalizar nuevas formas de escolarización, en la que se toma como recorte empírico el programa provincial PIT, se han analizado documentos oficiales sobre el programa: Documento Base y Propuesta Curricular “Programa Inclusión/ Terminalidad de la educación secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años”.

Además se han efectuado seis entrevistas en profundidad a funcionarios a cargo de la iniciativa en diferentes áreas: capacitación (uno), coordinación (dos entrevistas, una realizada por la investigadora y la otra facilitada por la cátedra de Organización Educacional de la escuela de Ciencias de la Educación en diferentes momentos de la puesta en práctica de la experiencia), dirección de nivel de educación secundaria (una entrevista realizada por el equipo de investigación), entrevista a funcionarios de la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (una). En ellas se ha indagado sobre los inicios, el desarrollo y continuidad de la propuesta, objetivos, modalidades de organización, recursos, capacitaciones, posibilidades y limitaciones, etc. Este acercamiento con la iniciativa, desde el discurso de los funcionarios, permitió complementar el análisis de los documentos oficiales a los fines de reconstruir los sentidos vertidos en el discurso oficial.

El trabajo de campo en las dos instituciones seleccionadas para este estudio se ha realizado durante los años 2012 – 2014. Durante el año 2012 se inició la recolección de la información en la institución del interior de la provincia de Córdoba realizándose las siguientes acciones:

- Encuesta a estudiantes (cohorte I y II). La encuesta fue respondida por 44 alumnos, fue de carácter anónima y autoadministrada. Se realizó, por sugerencia de la coordinadora, un día de la semana en la que concurren la mayor cantidad de estudiantes. Contó con la presencia del investigador para la resolución de inquietudes que pudieran presentarse. Constó de cinco preguntas cerradas, en la

que se indagó sobre: (lugar de procedencia; nivel educativo de padres o tutores y madres o tutoras; condición en la que ingresan a la propuesta; inserción laboral y tipo de inserción laboral; expectativas al concluir sus estudios) y una pregunta abierta en la que se indagó sobre motivos por los cuales no ha podido iniciar o continuar con sus estudios secundarios. Para el procesamiento de la información recolectada en las preguntas cerradas se ha calculado el porcentaje de respuestas mediante el programa de cálculo Excel. La pregunta abierta, en cambio, fue analizada de forma cualitativa, mediante la sistematización de regularidades y variaciones en las respuestas de los estudiantes.

- Entrevistas en profundidad a 35 (treinta y cinco) agentes educativos involucrados en el desarrollo de la experiencia formativa: 14 alumnos, 11 docentes, 1 directora, 1 coordinadora, así como a otros agentes de la comunidad escolar tales como 1 maestra integradora, 2 preceptores, 1 secretario, 1 auxiliar, 2 pasantes, 1 investigador.
  
- Observaciones de clase 7 (siete), observaciones de reuniones institucionales 2 (dos) así como variados registros de observaciones de la dinámica de trabajo cotidiana.
  
- Recolección de documentación institucional: boletines escolares, grillas de seguimiento académico, programas de asignaturas, periódico escolar producido por alumnos de la escuela común, etc.

Durante el año 2013 se efectuó la recolección de información en la segunda institución educativa seleccionada para este estudio, realizándose las siguientes acciones:

- Encuesta a estudiantes (Cohorte I y II). La encuesta fue respondida por 33 alumnos, fue de carácter anónima y autoadministrada. Se realizó, por sugerencia de la coordinadora, un día de la semana en la que concurren la mayor cantidad de estudiantes. Contó con la presencia del investigador para la resolución de inquietudes que pudieran presentarse. Constó de cinco preguntas cerradas, en la que se indagó sobre: (lugar de procedencia; nivel educativo de padres o tutores y madres o tutoras; condición en la que ingresan a la propuesta; inserción laboral y tipo de inserción laboral; expectativas al concluir sus estudios) y dos preguntas abiertas en la que se indagó sobre: motivos por los cuales no ha podido iniciar o continuar con sus estudios secundarios y las opiniones en torno al PIT. Para el procesamiento de la información recolectada en las preguntas cerradas se ha calculado el porcentaje de respuestas mediante el programa de cálculo Excel. Las preguntas abiertas, en cambio, fueron analizadas de forma cualitativa, mediante la sistematización de regularidades y variaciones en las respuestas de los estudiantes.
- Entrevistas en profundidad a 24 (veinticuatro) agentes involucrados en la experiencia formativa: 9 alumnos, 9 docentes, 1 directora, 3 coordinadoras, 1 preceptor, 1 secretaria.
- Observaciones de clase 7 (siete) así como variados registros de observaciones de la dinámica de trabajo cotidiana.
- Recolección de documentación institucional: actas de reuniones de trabajo, proyecto presentado por la institución al ministerio, grillas de seguimiento académico, programas de asignaturas, libretas, etc.

En las entrevistas realizadas a estudiantes se ha indagado sobre los sentidos construidos en torno a la propuesta de inclusión educativa, materias cursadas, materias

aprobadas, modalidad de cursado, modalidad de evaluación, sistema de tutorías, formato pluricurso, vínculos con el equipo docentes, vínculos entre pares, situación de vida, etc.

En las entrevistas efectuadas a directores se ha indagado sobre la decisión de implementar el programa, recursos con lo que cuentan, programas institucionales, relaciones entre la escuela común y el programa de inclusión educativa, organización y selección del equipo de trabajo, etc.

En las entrevistas a coordinadores se ha indagado sobre las características de la población que accede a ese PIT, selección de docentes, posibilidades y limitaciones de la propuesta, etc.

En las entrevistas a preceptores y administrativos se ha indagado acerca de los vínculos con el alumnado, modalidades de organización del cursado de las materias, limitaciones y posibilidades de la propuesta, etc.

En las entrevistas y observaciones de clases a docentes se ha indagado sobre características de alumnado, metodologías puestas en juego en el abordaje de los contenidos, considerando la innovación que propone el programa principalmente bajo el formato pluricurso, modalidades de evaluación, puesta en práctica del sistema de tutorías: posibilidades y limitaciones, etc.

Las observaciones en instancias de reunión institucional (las que se han podido realizar en una de las instituciones seleccionadas) nos han aproximado a las problemáticas que se suscitan en el plantel docente en torno a la iniciativa y a las estrategias institucionales desplegadas para su resolución.

Cabe destacar que el proyecto de investigación no contemplaba la realización de encuestas como modalidad de recolección de la información. Sin embargo, pareció interesante incluirlas a los fines de aproximarnos a las características de la población que alberga cada una de las instituciones, sus expectativas en torno a la educación, así como sobre el nivel educativo al que han accedido sus padres/ madres o tutores.

Durante el año 2014 se retorna a las dos instituciones y se realizan entrevistas a coordinadores y a egresados del programa. Debido a que durante el proceso de

investigación tuvimos la posibilidad de contactarnos con los primeros egresados del programa, resultó interesante incorporar sus apreciaciones en este estudio. Las instituciones seleccionadas como caso se contactaron con los egresados y pudimos realizar entrevistas a aquellos jóvenes dispuestos a efectuarlas. Se realizaron dos entrevistas individuales a egresados de la institución del interior provincial y una entrevista colectiva a tres egresados de la institución ubicada en la ciudad de Córdoba. También se efectúan nuevas entrevistas a coordinadores para realizar un seguimiento de los derroteros de la política en las instituciones seleccionadas.

Las instituciones seleccionadas para este estudio se presentaban como experiencias innovadoras exitosas; fueron seleccionadas desde este criterio con el objetivo de visualizar las posibilidades de innovación en contextos en donde los actores institucionales se encuentran fuertemente implicados, comprometidos con experiencias de inclusión educativa. Resulta necesario contemplar este criterio en la interpretación de los hallazgos relevados.

Las conceptualizaciones teórico - metodológicas expuestas se constituyeron, como ya se indicó, en los marcos de interpretación que guiaron el estudio sobre la política de inclusión educativa que representa el PIT. En cada uno de los recortes de escala realizados para el trabajo empírico éstas se pusieron en juego tanto durante el proceso de recolección de la información, es decir, en la confección de entrevistas y en la realización de observaciones como en la etapa de interpretación de los datos recabados.

## **Capítulo V**

### **La política como regulación: el PIT como antítesis de las modalidades hegemónicas de escolarización**

Este capítulo se orienta a la reconstrucción de los sentidos del discurso oficial del programa provincial “Inclusión/Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años”, en tanto marco regulatorio que, según el enfoque en esta investigación, se presenta como condicionante de las prácticas educativas de los diferentes agentes institucionales. La recolección de los datos se ha realizado mediante dos fuentes de información: documentos oficiales de y sobre el programa y entrevistas realizadas a funcionarios políticos involucrados en la formulación de la iniciativa. Se realiza un análisis del discurso oficial (escala de la gestión política); en él se plantean interrogantes en torno a las posibles resignificaciones del devenir de la propuesta formativa en sus contextos de implementación (escala de la institución escolar y escala del aula). En los siguientes capítulos (Cap. VI y Cap. VII) se desarrolla una descripción de las formas de reapropiación, materialización de la propuesta formativa a partir del estudio de las experiencias, seleccionadas como caso en esta investigación.

Referenciándonos en la perspectiva teórica – metodológica de Bourdieu, P (1995), entenderemos los mandatos y prescripciones de las políticas educativas como aquellas intencionalidades y acciones que se articulan con la “Estructura Objetiva Externa”, lo

social hecho cosa, que condiciona las prácticas de los distintos agentes involucrados en el proceso de cambio. Desde esta perspectiva, el autor sostiene que en la vida social existen estructuras que son independientes de la voluntad de los agentes, ello es considerado como el sentido objetivo de las prácticas sociales.

En una línea de pensamiento complementaria, Thomas Popkewitz entiende a las políticas educativas como parte del proceso de regulación social. Este autor utiliza el término regulación para resaltar la importancia de los elementos activos de poder en la producción y disciplinamiento social de la capacidad de los individuos, en la medida en que el poder limita y reprime las prácticas sociales; es así como podemos considerar a las estructuras objetivas como pautas que imponen ciertas regularidades, límites y marcos en la vida social que facilitan la comprensión y la práctica en el mundo (Popkewitz, 1994: 14-15). El estudio de las estructuras objetivas externas supone la identificación de los supuestos de partida y las reglas no necesariamente reconocidas ni manifestadas en la vida cotidiana, que sin embargo configuran la práctica. A pesar de que la estructura es un condicionante para la acción, este autor, al igual que Bourdieu, plantean una perspectiva de análisis relacional en la que los cambios son posibles, debido al margen de autonomía que portan los actores al momento de tomar decisiones sobre el rumbo de las políticas. En el caso de Popkewitz, este tipo de análisis es denominado “Postestructural”, en él se argumenta que la vida social se constituye en analogía a un texto que puede leerse de muchos modos, lo que dependerá de la relación dinámica entre el texto, el autor y el público.<sup>32</sup> En el caso de Bourdieu, el tipo de análisis relacional propuesto tiene la intencionalidad de superar las perspectivas objetivistas y subjetivistas, bajo una modalidad que el autor define como “Estructural – Constructivista” (Bourdieu, 1988: 127).

Para Bourdieu (1997) las estructuras objetivas condicionan la posición de los agentes en el espacio social, limitando su accionar. Pero las representaciones que los

---

<sup>32</sup> Popkewitz plantea una perspectiva de análisis relacional en la que se superan las miradas extremas, tanto el punto de vista relacionado con perspectivas deterministas como las perspectivas voluntaristas. Al respecto sostiene “... La atención excesiva a las estructuras, en cuanto a objetos discretos produce una representación del mundo consistente y sin cambios (determinismo), pero centrarse excesivamente en los actores como iniciadores del cambio supone un error en sentido opuesto: produce una teoría voluntarista del cambio que, por una parte, es individualista y por la otra caracteriza al cambio a través de acciones o fuerzas intencionadas” (Popkewitz, 1994: 14-15)



agentes construyen en relación al mundo social, esto es las estructuras objetivas incorporadas, el sentido vivido o *habitus*, en tanto sistemas de percepción y apreciación de las prácticas, permiten comprender las luchas cotidianas individuales o colectivas de los distintos agentes en tanto que estrategias orientadas a conservar (en caso de mantener una posición privilegiada en el espacio social/educativo) o transformar (en caso que se manifiesten posibilidades de incrementar su posición en el espacio social/educativo) las estructuras que los condicionan o constriñen. En este sentido, Almandoz plantea:

Las políticas, en tanto regulación social, definen los fines, las posibilidades y las limitaciones de las distintas instituciones y agentes educativos a través de la invención y/o legitimación de modelos de funcionamiento macro y micro institucional (Almandoz, 2000: 14 – 15).

Retomando los aportes de Popkewitz, Almandoz y Vitar explicitan:

El orden del discurso es un requisito indispensable para comprender la construcción de las políticas una vez que éstas se inscriben en una totalidad significativa, en una configuración discursiva cuyo propósito es regular y organizar las percepciones y experiencias, creando o confirmando una determinada visión de la realidad educativa. Definen el sentido que, en un espacio y tiempo determinado, adquiere la educación, los componentes que son legítimos y valorizados y los que no lo son, o dejan de serlo (Almandoz y Vitar, 2008: 24).

En consonancia con esta mirada Ball (1997) define a las políticas como:

...sistemas de valores y de significados polisémicos, elusivos e inestables, que atribuyen primacía a ciertas acciones y comportamientos. En la práctica las políticas son poco claras, incoherentes, desordenadas, pero también son poderosos recursos retóricos, modos de interpretar el mundo y de cambiar las maneras en que pensamos sobre lo que hacemos. Es decir

que las políticas no son cosas o productos, son procesos y resultados, procesos en curso, interactivos e inestables, procesos socialmente localizados (Ball, 1997 citado por Miranda, 2011: 3).

Cabe preguntarse respecto al PIT: ¿cómo se estructura esta política de inclusión educativa? ¿Cuáles son los límites y posibilidades que ésta define? ¿Cuál es el modelo de funcionamiento micropolítico que intenta instaurar?

### **5.1 El proceso de enunciación de la política: la construcción del discurso pedagógico oficial**

Entenderemos el concepto de “discurso pedagógico oficial”, siguiendo los aportes de Bernstein, como el campo constituido por el Estado que, a través de agentes especializados, regulan el contenido escolar y la práctica pedagógica. (Bernstein, 1996). Con este término el autor define el “conjunto de reglas oficiales que regula la producción, distribución, reproducción, interrelaciones y cambio de los textos pedagógicos legítimos a nivel de la educación formal” (Bernstein, 1988; 152).

El PIT se constituye en una política educativa jurisdiccional, creada por resolución provincial N 497/10, en ella se definen cuestiones vinculadas a la propuesta general: beneficiarios, condiciones de inscripción, el régimen académico, la estructura curricular, titulación, designación de personal docente, entre otras. Dicha resolución en su Artículo 5, encarga la gestión del programa a tres Direcciones: la Dirección de Educación Media, la Dirección Educación Técnica y la Dirección de Institutos Privados de Enseñanza, quienes contarán con el acompañamiento técnico – pedagógico de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa.

El programa comienza a implementarse durante el mes de septiembre de 2010 y se propone promover la inclusión educativa de jóvenes y adolescentes de entre 14 y 17 años que no han iniciado o concluido la escuela secundaria, a los fines de garantizar el derecho a la escuela. Para ello, se diseña una propuesta formativa alternativa orientada a

la institucionalización de nuevas formas de escolarización a través de una serie de innovaciones en el formato pedagógico –organizativo mediante variaciones en el régimen laboral docente, flexibilización en el régimen académico y en el sistema de evaluación. Según se expresa en los documentos oficiales, se trata de ofrecer un nuevo servicio educativo sustentado en principios de igualdad, calidad e inclusión social mediante la creación de un programa educativo diversificado atento a las particularidades de la población destinataria de esta política. Al respecto se sostiene que “La educación secundaria debe asumir el desafío de construir condiciones pedagógicas necesarias frente a los procesos de desigualdad social y la interrupción de trayectorias escolares, tomando el compromiso de favorecer las potencialidades de los jóvenes – en todas sus dimensiones – a fin de posibilitarles el ejercicio pleno de la ciudadanía, el acceso al trabajo y la continuación de estudios superiores” (Documento Base PIT, 2010: 2).

Este trayecto, paralelo a la escuela común, se desarrolla en instituciones de nivel secundario que atienden a poblaciones en situación de vulnerabilidad o vulnerabilizados<sup>33</sup>. Para su acceso al programa, los jóvenes deben acreditar la finalización de sus estudios primarios y no haber estado matriculados en el nivel secundario durante el año inmediato anterior, aunque este último criterio ha sido flexibilizado bajo circunstancias particulares. En los documentos oficiales consultados se prevé que la implementación del PIT se realizará abarcando dos cohortes de 25 alumnos durante los ciclos lectivos 2010 y 2011.

Desde el discurso oficial:

El objetivo del *Programa de Inclusión / Terminalidad* es ofrecer una trayectoria formativa de calidad para la culminación de la educación obligatoria a sujetos que, por distintas circunstancias de la vida y/o por dificultades en la escolarización común, hoy se encuentran fuera del

---

<sup>33</sup> Se utiliza este concepto, recuperando las conceptualizaciones de Loyo y Calvo (2009), en tanto que condición que se produce como el “resultado histórico y reversible de procesos sociales que producen como efecto la situación de vulnerabilidad: los grupos no “son” vulnerables por alguna condición propia que los haga tales, sino que están colocados en situación de vulnerabilidad por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales” (Loyo y Calvo citado por Terigi, 2009: 29)

sistema escolar (...) Las razones por las cuales los jóvenes no asisten a la escuela secundaria son muy diversas. Algunas de ellas son producto de las difíciles situaciones socioeconómicas en que se encuentran; otras tienen que ver con las exigencias de la escuela, tensionada entre un mandato histórico de selección y exclusión y la necesidad de inclusión y fortalecimiento de la relevancia cultural y social de la formación que brinda. Estos jóvenes no tienen la edad reglamentaria necesaria para poder realizar esta trayectoria en la Modalidad de Jóvenes y Adultos (*Resoluciones N° 187/98, 1070/00 y 197/00*), pero, en muchos casos, tienen responsabilidades familiares y laborales por las cuales necesitan de un cursado más flexible que el que propone la escuela secundaria común (Documento base PIT: 2010, 2).

A nivel institucional, el programa se encuentra bajo la responsabilidad del/a director/a del IPEM (Instituto Provincial de Enseñanza Media) que lo alberga. A los fines de la puesta en marcha de la iniciativa se prevé la constitución de un equipo de trabajo específico integrado por: un coordinador pedagógico, a cargo de la gestión del programa, el que desarrolla tareas de seguimiento y acompañamiento de las trayectorias escolares de los alumnos; una secretaria técnica, a cargo de las tareas administrativas, control de asistencia de los docentes; un preceptor y los profesores. En lo que concierne a los cargos docentes, el programa promueve la incorporación de profesionales que se encuentren trabajando en el nivel medio de enseñanza de la institución en la que el PIT se inserta para potenciar las articulaciones entre el nivel medio común y el nuevo trayecto formativo.

Antes de hacer alusión a las particularidades de la propuesta de inclusión educativa, consideramos relevante hacer mención a algunas de las inquietudes que le dieron origen, en tanto que, como sostiene Ball, son “disputas que se juegan en los contextos de formulación de las políticas”. Para ello recuperamos las entrevistas realizadas a diferentes funcionarios que han participado en el diseño del programa, así como los documentos ministeriales en los que se prescribe la política. Durante las instancias de formulación de la iniciativa se hicieron manifiestas algunas disyuntivas, las

que versaron entre la configuración de una trayectoria escolar tendiente a promover la reinserción de los jóvenes en la escuela común mediante el despliegue de programas de tipo “puente” o la constitución de un circuito educativo alternativo que instale un nuevo sendero para garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de la escuela secundaria.

## **5.2 Programa puente vs nuevo circuito formativo**

En el momento de la formulación de esta alternativa de escolarización, las controversias versaban, como se indicó más arriba, entre la puesta en marcha de un programa de característica “puente” - es decir, que promueva la reinserción a la escuela común - y una propuesta que garantizara el inicio, permanencia y terminalidad de la educación secundaria mediante la constitución de un trayecto formativo paralelo a la escuela común. En relación con esta última opción, las mayores preocupaciones se centraron en la posibilidad de generar la institucionalización de un circuito formativo que compitiera con la formación ofrecida por la escuela común. En estas primeras discusiones se consideraron diversas experiencias educativas, nacionales e internacionales, destinadas a la inclusión educativa de los jóvenes de este grupo etario, tales como: el Programa Aulas Comunitarias (PAC) de Uruguay, Programas Acelera Brasil (PAB), en tanto iniciativas que promueven el retorno a la escuela común o regular, así como la experiencia de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires (EdR) en las que se diseña un circuito educativo alternativo para la conclusión de la escolaridad secundaria. Considerando las posibilidades y limitaciones de estas experiencias se decide la creación de un programa de escolarización completo a desarrollarse en los establecimientos educativos existentes.

En torno a este punto, uno de los funcionarios entrevistados nos comenta algunas las principales disputas:

Al principio en el equipo había una idea de tomar a estos chicos, para después darles una oportunidad de reinserción en el sistema. Cosa con la que yo no estaba de acuerdo, porque era mandarlo otra vez al fracaso. Es

más, no estaba de acuerdo con que fuera en la escuela, que fuera afuera. Pero en realidad que fuera afuera era mucho lío pensarlo operativamente (...) y si se hubiese pensado en el reingreso a la escuela común o regular por decirlo de alguna manera, no se hubiese podido aplicar otro formato (Funcionario 1).

Otro funcionario, manteniendo sus distancias con la postura del informante anterior, nos comenta:

...no teníamos por qué crear otra escuela sino poner en tensión algunas cuestiones y que esto forme parte de una escuela secundaria común. Porque la escuela secundaria tiene que hacerse cargo de los que expulsa (...) nosotros no creamos otra unidad educativa, no somos un anexo de la escuela. Funcionan en la misma escuela y el director es el director de la propia escuela secundaria (Funcionario 2).

Los fragmentos del discurso de los entrevistados permiten poner de manifiesto los dilemas generados en torno a esta iniciativa como propuesta diferencial orientada a la atención de sectores sociales cuyo acceso y permanencia en el sistema educativo se han visto vulnerados, las posibilidades de despliegue de nuevas formas de escolarización y nuevos modos de organización de la enseñanza junto a la preocupación por evitar la profundización de la fragmentación y segregación educativa<sup>34</sup>

Según lo expresado por uno de nuestros entrevistados, la decisión definitiva de generar un trayecto formativo alternativo completo (para iniciar, encauzar y concluir los estudios de nivel secundario) análogo a la escuela común, estuvo influenciada por la dificultad que suscitaba a nivel organizativo e institucional la reincorporación en el sistema de educación común. Al respecto afirma:

---

<sup>34</sup> Se considera que la incorporación del programa en las instituciones que ofrecen el servicio de nivel secundario común tiene relación directa con este riesgo potencial, además de la optimización de recursos que supone el aprovechamiento de espacios y profesionales disponibles.

... era una ingeniería a nivel curricular impresionante si queríamos hacer el reingreso, era un lío. Entonces decidimos hacerlo acotado, cerrado y una de las ideas que surgió con fuerza fue esta: es un programa que empieza y termina, punto (...) nosotros largamos la idea, de que es un programa para esta franja etaria y si no le damos un comienzo y un fin, esto se nos puede ir de las manos...Entonces ahí empezamos a poner cláusulas: Dijimos, bueno...para aquellos que no estaban inscriptos en la escuela común, por lo menos por un año.... (Funcionario 2).

Del mismo modo, el despliegue de una propuesta pedagógica diferenciada supuso la posibilidad de “ensayar” nuevas formas de escolarización orientadas por un mandato político de inclusión educativa que permitiera transmutar/ trastocar el modelo organizacional selectivo de la escolarización tradicional. Uno de los entrevistados nos comenta:

... es también objetivo de este programa ensayar, digámoslo así entre comillas, otras formas de escolarización en el nivel medio, a modo de pequeño laboratorio, de una experiencia que nos permitiese también identificar algunas alternativas para, tal vez no linealmente, pero sí con adaptaciones, que fuesen posibles incidir en pequeñas transformaciones en la escuela media (Integrante de la coordinación del PIT).

### **5.3 La visibilización de la necesidad de inclusión educativa: los jóvenes de 14 a 17 años que no han concluido su escolaridad secundaria**

Una de las mayores inquietudes que alienta a la formulación de esta política radica en la creación de un dispositivo de inclusión educativa que considere particularmente a los jóvenes de entre 14 y 17 años, que no han iniciado y/o concluido sus estudios. Son muchos los jóvenes desescolarizados pertenecientes a esta franja etaria, los que se constituyen en sujetos que ven negado su derecho a la educación, ya que son demasiado

grandes para reinsertarse en la escuela común y demasiado jóvenes para iniciar sus estudios en la modalidad correspondiente a la educación de adultos. Por ende y hasta ese momento, este sector ha sido invisibilizado y desatendido por las políticas educativas. Frente a esta situación, el PIT institucionaliza un espacio escolar particular y atento a las particularidades de las trayectorias vitales de este grupo poblacional, que, según uno de los funcionarios entrevistados, “les da la bienvenida” promoviendo el retorno a la escuela de jóvenes y adolescentes que han visto su trayectoria escolar interrumpida:

A mí me parece que algo muy bueno de este programa, algunas cosas muy buenas son que los chicos en el programa se sienten bienvenidos (...) Yo creo que lo que nos pasa en el formato común es que de hecho el alumno no es bienvenido por toda la comunidad educativa, y eso pasa yo lo puedo decir, porque eso pasa. Quién podría decir que no. Primero, no porque los profes sean malos, sino porque para ellos es difícil trabajar con grupos numerosos de chicos, con chicos con los que ya una vez no pudieron encontrar la forma y de nuevo hacer lo mismo. El profe muchas veces siente eso...otra vez viene... y vienen y te lo dicen “¿...de nuevo lo inscribiste?” ... Y a veces, los profes no encuentran en ese formato común formas de ayudar, no tienen tampoco otras herramientas que las que ya tuvieron para trabajar con esos alumnos. Los compañeros, en muchos casos, tampoco les dan la bienvenida y muchas veces son objeto de la burla de los compañeros porque son más grandes (Integrante de la coordinación del PIT).

En consonancia con esta postura, en los documentos oficiales se sostiene:

...estos jóvenes no tienen la edad reglamentaria necesaria para poder realizar esta trayectoria en la modalidad de jóvenes y adultos y en muchos casos tienen responsabilidades familiares y laborales por las cuales



necesitan de un cursado más flexible al que propone la escuela secundaria común (Documento Base, 2010: 2).

En las diversas charlas mantenidas con los distintos agentes que han participado en el diseño de la iniciativa, se sostiene que los chicos fueron el centro de las discusiones. Para la constitución de la propuesta se entrevistó, en una primera instancia, a jóvenes que se encontraban fuera del sistema educativo, con los que se mantuvo un diálogo sobre las condiciones de la escolaridad que obstaculizaron su permanencia en la escuela secundaria. Según los datos estadísticos publicados por el gobierno de la provincia de Córdoba, al momento del diseño de esta política, se releva que son aproximadamente 20.000 los jóvenes y adolescentes cordobeses de entre 14 y 17 años que se encuentran fuera del sistema educativo<sup>35</sup>.

Al respecto uno de los entrevistados comenta:

... lo importante acá es haber tenido la mirada de los jóvenes. Este proyecto surge a partir de escuchar qué escuela querían ellos (...) no estaba preocupado en quién va a dar clases, estaba preocupado en el chico, cómo iba a recibir la propuesta. De cada discusión de lo que poníamos en la propuesta no estaba pensando en el maestro que iba a ubicar o que iba a poner a dar clases. Eso vino después (Funcionario 1).

En lo concerniente a las innovaciones en el formato escolar, una de las ideas fuerza que orientó las discusiones fue el pensar en “innovaciones tolerables”, según palabras de uno de nuestros informantes. Es decir, innovaciones que los docentes puedan poner en práctica y sostener con los recursos simbólicos y materiales disponibles.

---

<sup>35</sup> Provincia de Córdoba. “Porcentaje de alumnos desertores del nivel primario común y medio común. Años 1998 – 2009” Fuente: Dirección de estadísticas sociodemográficas. Dirección General de Estadísticas y Censos de la Provincia de Córdoba. <http://estadistica.cba.gov.ar/Sociedad/Educaci%C3%B3n/Promoci%C3%B3nyRepitencia/tabid/424/language/es-AR/Default.aspx>

...hay que hacer innovaciones tolerables, no irnos con cosas que realmente revolucionen totalmente sin que sean posibles y los actores comprendan qué hacer. Diseñamos, pero ahora esto lo pasemos por el aula ¿Es posible lo que planteamos? Porque en ciertos momentos pensábamos un maestro tutor que esté todo el día y aquel otro que no sé qué es lo que haga... ¿pero eso es posible? Económicamente, ediliciamente (Funcionario 1).

Pablo Pineau (2015) sostiene que uno de los desafíos que actualmente enfrentamos los educadores es aportar a la restitución de los derechos que han sido sustraídos a vastos sectores de la sociedad en una forma que supere el viejo dispositivo homogeneizante. Según el autor, debemos ser capaces de generar propuestas educativas que permitan construir nuevos soportes y anclajes habilitando la posibilidad de acceso a nuevos lugares en lo social, lo cultural y lo político, que propician la conexión (y muchas veces la reconexión) con los entramados sociales.

El PIT se constituye en una propuesta que posibilita la visibilización y reconocimiento de los jóvenes como sujetos de derecho, reconoce sus trayectorias vitales y se propone crear un espacio en el que sea la escuela la que se amolde, adapte, respete, reconozca, las particularidades de la población. Se trata como nos comenta un funcionario, de reconocer la existencia del otro:

... la impronta que le pusimos es reconocer que esa persona es tal, que tiene estas virtudes, que tiene estos defectos, que tiene estas posibilidades, que tiene estas limitantes... pero reconocerlo... y significó fundamentalmente no preocuparnos porque estén en número en el aula, sino que existan (...) O sea que tenga existencia, para mí exista, que el otro importa no es que venga porque sí nomás (Funcionario 1).

Al respecto, Baquero y otros -al indagar sobre una experiencia de escolarización alternativa para este grupo etario- sostienen:

Es el formato escolar el que legitima, por sus características rígidas, el fracaso escolar, ya que no permite ser flexible ante problemáticas socioeconómicas por las que atraviesan los pobres, como el trabajo infantil, el cuidado de hermanos, las adicciones, la maternidad precoz (12, 13, 14 años). Estos no son determinantes del aprendizaje, pero al no contemplar ni flexibilizar la propuesta de escolarización favorecen la exclusión y el fracaso escolar (Baquero, Greco y otros, 2013: 158 – 159).

#### **5.4 Programa de Inclusión/ Terminalidad de la escuela secundaria: ¿hacia una nueva forma de escolarización?**

Bernstein afirma: “Las relaciones de clase refieren a la desigualdad en la distribución del poder y en los principios de control entre grupos sociales que se traducen en la creación, distribución, reproducción y legitimación de valores físicos y simbólicos cuyo origen es la división social del trabajo” (Bernstein: 1994: 25). Las instituciones educativas en tanto que agencias de control simbólico son las encargadas de la distribución del capital cultural al que tienen derecho por fuerza de ley todos los sujetos en igualdad de condiciones. El PIT propone una alternativa de escolarización que conlleva una alteración del código del conocimiento educativo necesaria para propender a la inclusión escolar de un sector social vulnerabilizado y sistemáticamente excluido por la escuela hegemónica. ¿Cuáles son las innovaciones que propone el programa? ¿En qué medida éstas trastocan los principios de orden y control social? Para indagar sobre estos aspectos realizamos una descripción de las innovaciones prescriptas desde el discurso oficial, tomando como ejes de análisis las variaciones en el régimen académico, el régimen laboral docente y en el sistema de evaluación.

#### **5.4.1 Régimen académico: reconocimiento de trayectorias escolares e itinerarios formativos divergentes**

El régimen académico, entendido como un conjunto de disposiciones que regulan aspectos organizativos y pedagógicos vinculados con las condiciones de escolarización de los estudiantes, presenta en esta propuesta interesantes variaciones en relación con las formas tradicionales de escolarización de la escuela común. Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto el efecto de este dispositivo en tanto principal promotor de la interrupción de la trayectoria escolar de los estudiantes y del abandono escolar. El PIT ensaya una propuesta formativa superadora, a partir de la redefinición estructural de este núcleo duro habilitando nuevas formas de escolarización. Desde los documentos oficiales, el régimen académico es definido como “el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los estudiantes y sobre las exigencias a las que éstos deben responder...”<sup>36</sup> (Documento Base, 2010: 14).

El trayecto formativo propone una organización de los contenidos escolares en cuatro niveles equivalente a años de estudio. Sin embargo, el trayecto no acredita años de estudio, tal como lo hace la escuela secundaria común sino, materias aprobadas, en tanto “unidades autónomas de acreditación de aprendizajes, bajo un sistema de correlatividades” (Documento Base, 2010: 8). En tal sentido la propuesta mantiene similitud con el régimen académico propio de las instancias formativas de Educación Superior y retoma las definiciones de las Escuelas de Reingreso. Esta innovación posibilita que cada estudiante realice su propio itinerario/recorrido formativo. Este sistema de cursado y promoción desmantela la concepción de cursado en bloque o por año lectivo, así como el de repitencia, intrínseco a la escuela secundaria tradicional, produciéndose una variación en el ordenamiento de los aprendizajes y en la secuenciación temporal de los saberes, es decir en la gradualidad de los aprendizajes.

Recuperando los aportes de Terigi “la gradualidad establece el ordenamiento de los aprendizajes de todas las asignaturas que componen el *currículum* en etapas delimitadas y grados de instrucción y determina la secuencia temporal del aprendizaje de

---

<sup>36</sup> En el documento base se recupera el concepto de régimen académico, sin hacer explícito que esta noción es recuperada de aportes realizados por la autora Camilloni, Alicia.

los saberes y su progresión en etapas...” (Terigi y otros, 2002). La gradualidad junto a la anualización de las etapas de escolarización establece períodos idénticos y simultáneos para el cumplimiento de cada etapa lo que genera una estructuración rígida que imposibilita la consideración de formas alternativas de transitar la escolaridad.

Otra de las innovaciones del PIT lo constituye el reconocimiento de las trayectorias escolares previas de los estudiantes, mediante la implementación de un sistema de equivalencias. Las materias aprobadas por los alumnos que han cursado parte de su educación secundaria son reconocidas y acreditadas. Según se expresa en el documento oficial se trata de “un trayecto formativo integrado que, en razón de su diseño más flexible, permite a cada estudiante construir su propio itinerario formativo en virtud de su historia escolar previa” (Documento Base, 2010: 7).

En lo que concierne a la organización curricular, la propuesta está constituida por 31 espacios curriculares, de los cuales 28 son obligatorios y 3 son complementarios<sup>37</sup>. Los mismos se presentan como espacios cuatrimestrales o anuales según se especifica en la siguiente tabla.

#### **Estructura curricular del PIT 14 – 17**

<i>Trayecto I</i>	<i>hs</i>	<i>Trayecto II</i>	<i>Hs</i>	<i>Trayecto III</i>	<i>hs</i>	<i>Trayecto IV</i>	<i>hs</i>
Lengua y Literatura (A)	5	Lengua y Literatura (A)	5	Lengua y Literatura (A)	5	Lengua y Literatura (A)	5
Matemática (A)	5	Matemática (A)	5	Matemática (A)	5	Matemática (A)	5
Ciencia Naturales (A)	5	Biología (C) Química (C)	5 5	Física (C) Biología II (C)	5 5		
Idioma extranjero (A)	3	Idioma extranjero (A)	3	Idioma extranjero (A)	3	Idioma extranjero (A)	3
Educación Artística (A)	3	Educación Corporal (A)	3				
				Formación Ética y Ciudadana (A)	4	Humanidades (A)	5

<sup>37</sup> Los espacios de formación complementaria son: Tecnología de la Información y Comunicación, Formación para la vida y el trabajo, y el Taller de formación laboral.

						Proyecto de Intervención Sociocomunitaria (A)	4
Ciudadanía y Participación							
Tecnología de la Información y la comunicación (A)	3	Formación para la vida y el trabajo (A)	3	Formación Taller laboral (A)	5	Formación Taller Laboral (A)	5
Ciencia Sociales (A)	5	Geografía (C) Historia (C)	5 5	Historia II (A)	5	Geografía II ( A)	5

Como puede apreciarse, se trata de una estructura curricular flexible con un menor número de asignaturas a cursar por los alumnos en relación a la escuela común. Según se especifica en la propuesta curricular, “El *curriculum* del programa se presenta como una propuesta curricular que, para su elaboración, toma como puntos de partida y referencia las finalidades, principios, fundamentos y enfoques de los espacios curriculares (disciplinas y áreas de conocimiento) prescriptos en los diseños curriculares vigentes para la educación media/secundaria en la provincia de Córdoba” (Propuesta Curricular Educación Secundaria – Programa de Inclusión/Terminalidad 14 – 17, 2010: 4). Para la elaboración de esta propuesta se toma como referencia la estructura curricular para la Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades de la escuela media común. Al indagar sobre la decisión que llevó a esta elección, uno de los funcionarios nos comenta:

Queríamos enganchar a los chicos con el trayecto que tienen de formación laboral pero que no fuera solamente eso porque la cultura era como muy importante. Por eso hasta el nombre de mantener el bachillerato en ciencias sociales y humanidades y todo lo demás para que fuera equivalente era el bachillerato que permite más el reconocerles materias de dónde vienen porque todas tienen esas materias... (Funcionario 1).

Otra de las novedades que trae esta propuesta radica en la condición de cursado y aprobación. Al respecto y si bien - al igual que en la escuela común - el alumno debe cumplir con el 80% de asistencia a las clases regulares, se prevé que, en caso de no

cumplimiento de este total, el equipo directivo evaluará el otorgamiento de la regularidad según sea el caso. Igualmente, para aquellos alumnos que hayan perdido la regularidad a causa de inasistencias, se establece la condición de alumno libre. El PIT también prevé una instancia de formación laboral; los estudiantes pueden optar por realizar el taller correspondiente ya que el mismo es parte de la formación complementaria. Los alumnos que realicen tal formación recibirán un certificado específico que la acredite.

#### **5.4.2 Régimen laboral docente: designaciones por cargo y el formato pluricurso como modo de organización de la enseñanza**

Definimos el régimen laboral docente como el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades/tareas de los docentes las que enmarcan y definen su labor en las instituciones educativas. El PIT introduce variaciones en la modalidad de disposición y organización del trabajo docente en diversos aspectos, entre ellos, la creación de instancias destinadas a tutorías, así como de espacios consignados para el trabajo en equipo. En el marco de esta propuesta los profesores son contratados por cargo para promover el desempeño de las actividades mencionadas. En los documentos consultados se sostiene que:

[las instancias de tutoría estarán a cargo de]...los profesores de los distintos espacios curriculares obligatorios; extienden el trabajo escolar de los estudiantes durante el período de desarrollo de cada espacio. Tienen como objetivo el abordaje de los contenidos con mayores dificultades, su objetivo no será remedial sino preventivo. Esta acción que podrá realizarse de manera individual o en pequeños grupos deberá contemplar diferentes actividades de aprendizaje de modo de incluir no sólo a los estudiantes que presenten dificultades, sino también a aquellos que desean profundizar los conocimientos para afianzarlos, a través de otras alternativas y propuestas superadoras a las clases habituales (Documento Base, 2010: 15).

Como puede apreciarse en la cita anterior los espacios de tutoría se encuentran destinados prioritariamente a brindar asesoramiento y apoyo en los contenidos que suponen una mayor dificultad en su adquisición. En el texto puede interpretarse que los alumnos que no necesitan reforzar sus conocimientos también asistirán a este espacio. En estos casos, los docentes deberán desplegar nuevas estrategias y dinámicas que favorezcan la apropiación de los saberes.

En lo que concierne a las horas destinadas al trabajo en equipo, en los documentos oficiales se menciona de manera escueta que las mismas estarán orientadas a tareas de diagnóstico, orientación, planificación y evaluación.

El cargo asignado a los profesores supone una distribución de su labor, la que no solo estará abocada al dictado de las clases regulares, sino que también abarca una disposición horaria destinada a las instancias de tutoría como a participación en las reuniones institucionales. A modo de ejemplo, si un docente tiene una carga horaria de 6hs cátedra, 3hs cátedra son destinadas a clases regulares, 2hs se destinan al trabajo en tutoría y 1hs para el trabajo con el equipo docente en tareas de diagnóstico, orientación, planificación y evaluación. Los docentes de las unidades curriculares contratados bajo el sistema de cargos son: Lengua y Literatura I, II, III y IV; Matemática I, II, III y IV; Ciencias Sociales e Historia I y II; Ciencias Sociales y Geografía I y II; Ciencias Naturales y Biología I y II; Ciencia Naturales, Física y Química; Idioma Extranjero (Inglés) I, II, III y IV; Formación Ética y Ciudadana, Ciudadanía y Participación, Humanidades y Proyecto de Intervención Sociocomunitaria.

Es importante destacar que no todos los docentes son contratados bajo el sistema de cargos, en algunos casos se conserva la tradicional contratación por horas cátedra, por lo que en estos casos no se destinan horas para espacios de tutoría ni para la asistencia a las reuniones institucionales. Esta situación afecta a los docentes de las siguientes unidades curriculares: Educación Artística, Educación Corporal y Motriz, así como a los espacios de formación complementaria - Tecnología de la Información y Comunicación, Formación para la Vida y el Trabajo y Taller de Formación Laboral -.

La designación de los docentes y del personal a cargo es interina y hasta la finalización del programa. Las horas que los docentes asuman en el PIT, debido a su designación a término o hasta la conclusión de la experiencia, no son concebidas como



parte de su carga horaria estable, por lo tanto, no son acumuladas en el sistema. Según se expone en la Resolución 497/10, para su designación se deberá “prestar especial atención al compromiso social y educativo de los docentes que participen” (Art 8 Resolución 497/10).

Una de las mayores innovaciones que trae aparejada esta propuesta es la organización de las prácticas de la enseñanza bajo el formato pluricurso o de sección múltiple, aunque, en los documentos oficiales no se hace mención explícita a esta modalidad. Con relación a las innovaciones y desafíos que implica la puesta en práctica de esta propuesta educativa, se establece:

...los espacios del curriculum de este programa requieren fundamentalmente la renovación de las estrategias de enseñanza, los esfuerzos estarán dirigidos a lograr: la reformulación de las clases regulares y la incorporación de prácticas innovadoras orientadas a mejorar las condiciones para aprender; revisión de los enfoques específicos de los espacios curriculares; selección y jerarquización de aprendizajes y contenidos; revisión de las condiciones y requisitos de evaluación; diversificación de los formatos en los distintos espacios (materia, taller, laboratorio, proyecto, seminario) y estrategias de intervención (combinación de actividades y recursos) (Propuesta Curricular Educación Secundaria – Programa de Inclusión/Terminalidad 14 – 17, 2010: 7).

Los docentes contratados se encuentran a cargo de espacios curriculares que deben dictar a un grupo de alumnos que se encuentran realizando diversos recorridos formativos (considerando las equivalencias otorgadas). Por ejemplo, el docente de matemática debe enseñar el contenido de su disciplina a alumnos que se encuentran cursando matemática I, II, III o IV según sea el caso. Esto sucede con las materias de Lengua y Literatura, Idioma, entre otras.

Se torna necesario realizar una salvedad respecto del concepto de “pluricurso” a los fines de clarificar el uso que este término tendrá en este trabajo. Cabe señalar que el concepto de curso posee variadas acepciones según el diccionario de la Real Academia

Española. Una de las primeras, a las que adherimos a los fines de definir el concepto de pluricurso, es el referido a “dirección o carrera”. De considerarse esta definición, el término pluricurso estaría haciendo alusión a la pluralidad de direcciones, carreras, recorridos. Mientras que, si se consideran otras acepciones del término como lo es “tiempo señalado en cada año escolar para asistir u oír lecciones” o “conjunto de alumnos que asiste a un mismo grado de estudios”, no sería el adecuado para describir el sistema de agrupamiento y cursado escolar propuesto en este programa.

Con relación a los motivos por los cuales se propone el “pluricurso” como forma de organización de la enseñanza, uno de los funcionarios a cargo del diseño de la iniciativa nos comenta que esta modalidad organizativa posibilita la ruptura para con las prácticas establecidas por el *currículum* graduado de la escuela media común, promoviendo la innovación de las prácticas de la enseñanza en las que el centro de la intervención pedagógica es la trayectoria vital y escolar de los alumnos y su vinculación con el grupo de pares.

...el pluricurso es la variante que les hace mover otras cosas. Porque caso contrario el docente seguiría con el librito de primer año y le diría de acá hasta acá y de este que es de segundo agarra de acá hasta acá y de acá pasa al segundo módulo y después te busco el otro y te lo doy... el pluricurso rompió totalmente con esa estructura. No te queda otra más que armarte lo que tenés que dar porque no tenés otra forma. Si querés ser buen docente (Funcionario 1).

También lo vimos como una alternativa para romper con la escuela tradicional porque no podíamos tener seis aulas habilitadas para trabajar con alumnos nuevamente bajo el mismo formato porque había que acelerarlos (Funcionario 2).

Otro de los desafíos con respecto a las prácticas de la enseñanza se presenta para aquellos docentes que, además de enfrentarse al formato multinivel deben dictar diferentes materias simultáneamente, tal es el caso de los profesores a cargo de los

espacios de Humanidades, Proyecto de Intervención Sociocomunitaria y Formación Ética y Ciudadana, Física y Química, lo que plantea el desafío de articulación/integración de los diferentes contenidos prescriptos para cada espacio curricular.

Las transformaciones en el régimen laboral docente, en especial aquellas vinculadas con las formas de organización de la enseñanza bajo esta modalidad, provocan una ruptura para con las concepciones de aprendizajes monocrónicos característicos de la escolarización en aulas graduadas y simultáneas. El aprendizaje monocrónico es definido como “una secuencia única de aprendizajes para todos los miembros de un grupo escolar” (Terigi, 2010: 16 - 18).

La autora sostiene que, para los docentes a cargo de un multigrado, resulta dificultoso manejar en simultáneo varias cronologías de aprendizaje, debido - entre otros factores - a que han sido formados para el trabajo con cronologías únicas y/o monocrónicas. Al respecto el desafío radica en promover que una policronía vaya ocupando el lugar del aprendizaje monocrónico.

#### **5.4.3 Sistema de evaluación: hacia un abordaje integral, continuo e individualizado de los procesos de aprendizaje**

Entendemos el sistema de evaluación como un conjunto de regulaciones que determinan la acreditación y promoción de los espacios curriculares y del trayecto educativo en su conjunto.

En el marco de este programa el sistema de evaluación propende a constituirse en parte del proceso de enseñanza- aprendizaje, es por ello que considera los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sus avances y retrocesos. Al respecto se asevera:

En función de los períodos definidos para cada espacio (de cursado anual o cuatrimestral), las calificaciones de las evaluaciones parciales (seguimiento) serán de carácter provisorio y la final deberá dar cuenta de un proceso global de los aprendizajes tanto en las clases regulares como en las instancias de tutoría de apoyo (...) la calificación final contemplará

los procesos de aprendizaje e integración del estudiante, a través del análisis de su trayectoria escolar, logros y posibilidades (Documento Base, 2010: 17).

Las calificaciones parciales surgirán de las diferentes instancias de evaluación previstas tanto en el desarrollo de las clases habituales presenciales como en el de las tutorías de apoyo. Cada espacio se aprobará con una nota mínima de 6 (seis) puntos.

Suele realizarse una diferenciación entre dos tipos de evaluación, una denominada de resultados o sumativa, a través de la cual la aprobación de los espacios curriculares queda supeditada al promedio de calificaciones obtenidas en los exámenes, característica de la escolarización secundaria regular u ordinaria, y la otra usualmente entendida como evaluación continua e integrada a los procesos de enseñanza – aprendizaje, que se encuentra orientada a promover un seguimiento del proceso de aprendizaje realizado por el estudiante a lo largo de su recorrido escolar. Gimeno Sacristán afirma:

La evaluación continua tiene coherencia pedagógica sólo si la entendemos desde la perspectiva informal con fines formativos, realizada por los profesores dentro de las prácticas habituales de trabajo y de seguimiento de tareas en un clima de fluida comunicación donde es posible conocer directamente al alumno sin tener que aplicarle exámenes desligados del trabajo normal para comprobar sus adquisiciones, carencias, posibilidades, etc. Para los profesores consiste en una actitud investigadora atenta a la complejidad del aprendizaje, para apreciar tanto sus productos, como los procesos que llevan a ellos y los factores que condicionan a ambos. Entendida de este modo entra a formar parte de la enseñanza individualizada (Gimeno Sacristán, 1992: 393).

Considerando el programa que nos convoca, cabe preguntarse por las estrategias que despliegan los docentes para realizar este tipo de evaluación que confronta con los modos tradicionales de evaluar los aprendizajes escolares.

## **5.5 La propuesta formativa desde la teoría de los códigos pedagógicos de Basil Bersntein**

Referenciándonos en este autor y para analizar los procesos de transmisión del conocimiento educativo, partiremos de considerar que el éxito o fracaso escolar se derivan de la función cumplida por el *curriculum* dominante de la escuela, que actúa selectivamente sobre aquellos que lo pueden adquirir. La modalidad que asume el código dominante regula las relaciones comunicativas, las demandas, los tipos de evaluación y el posicionamiento de los estudiantes. Desde la teoría de los códigos del conocimiento educativo, el origen del fracaso escolar no puede adjudicarse solo a los atributos de los estudiantes, la familia o la comunidad, obviando la función selectiva cumplida por las instituciones educativas.

La modalidad que asume el código dominante en la escuela regula las relaciones comunicativas, las demandas, los tipos de evaluación y el posicionamiento de los estudiantes.

La teoría del código afirma que hay una distribución desigual, regulada por factores de clase social, de principios privilegiantes de comunicación, de prácticas interaccionales que la generan y su base material con respecto a agencias de socialización primaria (ejemplo la familia) y que la clase social, indirectamente, afecta la clasificación y el enmarcamiento del código elaborado transmitido por la escuela, de modo de facilitar y perpetuar su adquisición desigual (Bernstein, 1988: 60).

La modalidad que asuma el código pedagógico se traduce en las realizaciones del control simbólico y en el proceso de producción y reproducción cultural.

Bernstein afirma que cuando la clasificación y el enmarcamiento cambian su valor (en relación a fuerte o débil) se producen cambios en las prácticas organizativas, en las prácticas discursivas, en la transmisión, en la defensa psíquica (en relación a las diferencias entre el código escolar y el familiar que hace que el individuo deba lidiar con

las contradicciones), en el concepto de profesor y alumno, en el concepto de conocimiento y en las formas de conciencia pedagógica prevista. La variación de la fuerza y de los valores de la clasificación y el enmarcamiento generará distintas modalidades de práctica pedagógica.

Esta propuesta formativa supone una nueva configuración de los sistemas de mensajes que hacen al código del conocimiento educativo<sup>38</sup>, a saber, el *currículum*, la pedagogía y la evaluación. En lo que refiere al *currículum*, en tanto modalidad de organización de los saberes, se tiende hacia la constitución de un *currículum* flexible de clasificación débil. La clasificación se constituye en el principio que regula las relaciones y límites entre categorías sean éstas: contextos, agentes, discursos y/o prácticas. El concepto de límite sostiene José Olmedo Ortega Hurtado, es de carácter simbólico y se refiere a espacios que se amplían o disminuyen y que en esa medida generan una mayor o menor distribución del poder. Además, las categorías surgen de la división social del trabajo, en este caso de la división del trabajo escolar, generando límites o fronteras que promueven el establecimiento de estratificaciones verticales, jerarquías, etc. (Ortega Hurtado, 2005).

En lo que respecta a las “relaciones entre” contextos, en el programa PIT, el límite entre el adentro y el afuera se ve alterado, ya que se parte de la consideración de los estudiantes en tanto sujetos con trayectorias vitales específicas, que han condicionado de diversas formas su posibilidad de ingreso y permanencia en la escuela a las que se les otorga visibilidad y relevancia en este nuevo escenario educativo. Siguiendo a Bernstein (1977) puede considerarse que la mezcla de categorías entre el exterior e interior de la escuela conduce a la constitución de un sistema de valores más abierto posibilitando la influencia de diversos saberes provenientes del exterior.

En lo que concierne a la propuesta pedagógica y a la clasificación “entre agentes”, el formato organizativo “pluruicurso” debilita la separación entre los agentes (estudiantes) característica del aula graduada (clasificación de alumnos por edad en espacios áulicos diferenciados). Desde los aportes teóricos de Bernstein, esta modalidad

---

<sup>38</sup> El código pedagógico o del conocimiento educativo es definido por Bernstein como un principio regulador adquirido de forma tácita que selecciona e integra los significados relevantes, sus formas de realización y los contextos evocadores (Bernstein, 1996: 138)

de organización escolar estaría sostenida bajo lo que el autor denomina como “principio de integración de agentes” en la que las formas de agrupamiento se constituyen mediante la mezcla o diversidad de grupos de enseñanza constituidos por conjuntos diferenciados de alumnos, forma de organización que trastoca el modo organizativo sostenido en aulas fijas o grupo clase por edad.

En lo referido a “la relación entre contenidos y discursos”. Las modalidades de organización de la enseñanza mediante el formato pluricurso así como la conformación de espacios multidisciplinares (dictado de diferentes espacios curriculares por parte de un mismo docente) promueven la flexibilización de los límites entre los contenidos y por ende una clasificación débil entre discursos. En la propuesta del PIT puede apreciarse la presencia de un *curriculum* tendiente a la integración basada en el profesor, en el seno de una misma asignatura, como es el caso de los docentes que dictan una misma asignatura con diferentes niveles de complejidad considerando los distintos itinerarios formativos (es el caso de las unidades curriculares: Lengua y Literatura, Matemática, Inglés, etc.) así como aquellas integraciones generadas a través del dictado simultáneo de asignaturas consideradas afines (es el caso de Humanidades, Proyecto de Intervención Sociocomunitario y Ciudadanía y Participación, entre otros).

La designación por cargo de algunos profesores y la disposición de horas cátedra destinadas al trabajo en equipo mediante el desarrollo de reuniones institucionales permiten un debilitamiento de la clasificación en las prácticas de enseñanza potenciando la articulación, el intercambio y el planteamiento de objetivos comunes. Bernstein sostiene:

El código integrado requiere que los maestros de materias diferentes entren en relaciones sociales que no surjan de áreas externas a las tareas docentes sino de tareas educativas compartidas y cooperativas. En esta forma el centro de gravedad de las relaciones entre los maestros sufre un cambio radical. Así, en vez de que los maestros y profesores estén divididos y aislados mediante la subordinación a jerarquías de materias, las condiciones para su unificación se dan a través de una situación de trabajo común (Bernstein, 1975: 98).

Por otra parte, el enmarcamiento o marco se refiere al principio que regula las prácticas comunicativas de las relaciones sociales “dentro de” la reproducción de los recursos discursivos, es decir, entre transmisores y adquirentes; se refiere al principio que regula las relaciones sociales y las formas de comunicación. Hace alusión al lugar de control sobre la selección, la secuenciación (qué va antes, y qué va después), el ritmo (velocidad esperada del aprendizaje) y los criterios (evaluaciones de la producción textual), etc. Siguiendo a José Ortega Hurtado “el control nos remite a la interacción, a las relaciones de poder en la interacción, a los límites de la interacción” (Ortega Hurtado, 2005: 61). Cuando el marco es fuerte, el transmisor regula de manera explícita las características distintivas de los principios de interacción y de localización que constituyen el contexto comunicativo (Bernstein, 1994: 48). Considerando la propuesta del PIT el enmarcamiento se vería relajado, o debilitado al considerar los procesos de aprendizaje particulares de los estudiantes. En relación con este aspecto, las innovaciones que trae aparejada esta propuesta promueven una transformación y/o modificación de las relaciones entre docentes – alumnos mediante la incorporación de innovaciones en las prácticas de la enseñanza (formato plurinivel, espacios de tutorías) y el sistema de agrupamiento de los estudiantes. Haciendo referencia a un estudio realizado sobre renovación de las prácticas pedagógicas en el ámbito universitario, Ortega Hurtado aporta:

...es importante trabajar alrededor de proyectos, fomentar el seminario, el taller o la tutoría como modalidades pedagógicas. Estas modalidades propician una horizontalización de la relación pedagógica y una construcción dialógica o polifónica al decir de Bajtin, sin que ello implique ausencia de control (Ortega Hurtado, 2005:76).

A propósito de la evaluación, recuperando los aportes de Bernstein (1977), los marcos débiles habilitan una gran variedad de conductas estudiantiles para que se hagan públicas, siendo posible que esto conduzca a una situación en la cual la evaluación tiene más en cuenta los atributos interiores del estudiante (disposicionales) que los cognitivos



(rendimiento académico). Así, si el estudiante mantiene actitudes correctas, podrá alcanzar, más tarde, diversas competencias específicas. Es posible, entonces, que los criterios evaluativos de los códigos integrados con enmarcamientos débiles se presenten como débiles, en la medida en que se refieran a atributos cognitivos específicos y, como fuertes, en la medida en que se refieran a atributos disposicionales. Si esto es así, entonces una gran variedad de atributos del alumno es susceptible de evaluación. Es también probable que un marco debilitado estimule al alumno/estudiante a hacer más públicos sus pensamientos, sentimientos y valores. De esta forma, al ser mayores los atributos del alumno susceptibles de ser controlados, la socialización podría ser más intensa y tal vez más penetrante.

El PIT se presenta como una alternativa que confronta o contrarresta las modalidades hegemónicas de escolarización instalando un nuevo código del conocimiento educativo, trastocando los modos de relación entre contextos (sociales – escolares), discursos, prácticas, sobre las concepciones acerca del *currículum*, la organización de los saberes, las formas de transmisión y las concepciones de evaluación de los aprendizajes.

## **5.6 El PIT ¿llegó para quedarse? La necesidad de su extensión y ampliación ante la demanda de inclusión escolar**

En los documentos oficiales se sostiene que el programa prevé que la implementación del PIT se realizará abarcando dos cohortes de 25 alumnos durante los ciclos lectivos 2010 y 2011. Sin embargo, la experiencia ha extendido su cobertura territorial instalando nuevos PIT e incorporando en los ya existentes a nuevos alumnos.

Como ya hemos mencionado, el programa comienza a implementarse durante el año 2010 incorporando a la primera cohorte alumnos en 29 instituciones educativas de la provincia, en esa oportunidad 860 jóvenes fueron inscriptos. Para principios del año 2011, el programa se instala en 7 escuelas más, mientras que se abre una segunda cohorte en las ya existentes, siendo de 2.700 el total de jóvenes a los que el Programa alberga. Para fines del 2011, el número de instituciones que ponen en marcha la iniciativa asciende a 45.

Durante el 2012 se incorporan 2 escuelas más, atendiendo el Programa a un total de 3.100 alumnos. Para el año 2013 se preveía su extensión hacia una mayor cantidad de instituciones (uno en cada departamento provincial). La Coordinadora de Programa nos comenta:

En realidad, se amplió la cobertura territorial del programa y este crecimiento al 2013, esperamos que termine de dar cobertura a todos los departamentos de la provincia. Muchos departamentos de la provincia, muchas localidades lo pidieron en el 2011, lo pidieron en el 2012 y esos casos se van a tener en cuenta para el 2013 y bueno también tuvo un crecimiento importante porque también hubo un crecimiento de la cobertura territorial, que aún a la fecha hay 10 departamentos que todavía no tienen el programa<sup>39</sup> (Integrante de la Coordinación del PIT).

Durante el año 2014, varias de las instituciones que se encuentran implementando la iniciativa incorporan oficialmente a una nueva cohorte de 25 alumnos al programa. Lo que pone de manifiesto, por un lado, la demanda de un gran sector de la población por el acceso a la educación y por otro la permanencia de un formato escolar excluyente en la escuela secundaria común, que genera la necesidad de una propuesta diferenciada destinada a garantizar el derecho a la educación.

---

<sup>39</sup> En una entrevista mantenida por una integrante de la coordinación del PIT con estudiantes de la cátedra de Organización y Administración del Sistema Educativo de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba, realizada durante el mes de septiembre del año 2014 (la que nos ha sido facilitada por la titular de la cátedra, Mgter. Silvia Kravetz, a quien se agradece la gentileza), la integrante de la coordinación informa que el PIT, se extiende a un total de 61 sedes. En la actualidad, año 2017, el programa cuenta con 78 sedes de PIT: 44 radicadas en la ciudad de Córdoba y 34 en el interior provincial, estos datos permiten confirmar la efectiva extensión del programa.

### **5.6.1 La promoción de redes interinstitucionales que garanticen la inclusión educativa**

Néstor López y Silvina Corbetta (2009) sostienen que garantizar el derecho a la educación requiere de una política transversal que el Estado debe asumir desde diferentes áreas, en las que se reconozca el problema de la pobreza y la necesidad de intervenir políticamente mediante una sinergia que vincule a las políticas sociales con las educativas para garantizar la efectiva inclusión de los niños, adolescentes y jóvenes en la escuela. En este sentido la pobreza debe entenderse desde un enfoque multidimensional: económico, social, cultural, educativo, etc., y no limitado a un único factor.

Una de las particularidades de este Programa es la promoción de vínculos intersectoriales al considerar que, para favorecer la inclusión educativa, debe garantizarse la inclusión social de los jóvenes y adolescentes, su derecho a la salud, la alimentación, etc.

En torno a esta cuestión, en el documento base se establece como una acción específica a desarrollar la de “generar una red de organizaciones y personas interesadas en la promoción del derecho a la educación, que puedan contactar a jóvenes desescolarizados, presentarles la propuesta y orientarlos a su regreso a la escuela” (Documento Base, 2010: 4). También se prevén recursos complementarios para sostener los procesos de escolarización de los jóvenes, entre ellos se menciona: asistencia alimentaria en el horario escolar, becas estudiantiles, materiales de estudio impresos y digitalizados y salud escolar (Documento Base, 2010: 20).

Es así como este programa se articula con la Secretaría de la Niñez y Adolescencia y Familia (SENAF): muchos de los jóvenes que acceden a este trayecto formativo son contactados desde esta institución, que también acompaña a los coordinadores de las instituciones que implementan el PIT en la resolución de problemáticas o situaciones conflictivas que pudieran presentarse en las instituciones. Las instituciones que brindan servicios de salud, como los dispensarios, también participaron del Programa a través de la difusión de su existencia. Desde los diferentes Centros Vecinales se identificó a jóvenes y adolescentes que no habían concluido sus estudios de nivel secundario y se los orientó para su incorporación al programa. Durante el año 2014,

la mayoría de los alumnos que cursan el programa se han visto beneficiados por programas de inclusión socioeducativa destinados a promover la finalización de los estudios destinados a jóvenes que se encuentran desempleados, trabajando en situación de informalidad y/o con ingresos menores o iguales a 3 (tres) salarios mínimo vital y móvil. Nos referimos principalmente a dos programas: uno provincial denominado “Confiamos en vos”<sup>40</sup> (destinado a jóvenes de 14 a 24 años que hayan abandonado el sistema escolar formal durante el año 2013 o antes) y el otro nacional denominado “PROG.R.ES.AR.”<sup>41</sup>, (destinado a jóvenes de 18 a 24 años). Ambas iniciativas otorgan a los jóvenes un estipendio mensual que les facilita la conclusión de su formación educativa.

### **5.6.2 Convocatoria y acompañamiento a las instituciones educativas en la puesta en marcha de la iniciativa**

Las instituciones convocadas a poner en marcha el Programa durante el 2010 fueron aquellas que atendían a una población en situación de vulnerabilidad y que presentaban altos índices de deserción y repitencia en la escuela secundaria común. Es así como durante el año 2010 se convoca a los directores de las instituciones seleccionadas a una charla informativa a cargo de la Subsecretaría de políticas educativas. En esta instancia se interioriza a los directivos respecto de la nueva propuesta formativa, exponiendo entre otros temas la finalidad, los objetivos, destinatarios, trayecto formativo, titulación y certificaciones a otorgar, etc.<sup>42</sup>

Durante el año 2011, la implementación del PIT en las instituciones se fue realizando a raíz de las demandas de los establecimientos que solicitaban su

---

<sup>40</sup> Implementación del Programa Formación Integral para Jóvenes en Situación de Vulnerabilidad Social, Educativa y Laboral “Confiamos en vos”. Ley 10.252 del 10 de diciembre de 2014. Legislatura de la Provincia de Córdoba.

<sup>41</sup> “Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos”, creado por Decreto 84 de enero de 2014. Administración Nacional de la Seguridad Social.

<sup>42</sup> Para ampliar consultar en Anexo I: Documentos Oficiales. Power Point “Programa de Inclusión para la Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para jóvenes de 14 a 17 años”

incorporación. Los directores de las instituciones educativas fueron los encargados de constituir el equipo de trabajo, utilizando como criterio el compromiso social y educativo del personal con la tarea. Durante el mes de septiembre de 2010 se pone en marcha en las instituciones, disponiendo de dos instrumentos para su concreción: el documento base sobre el PIT y los diseños curriculares específicos. Cabe destacar que en ninguno de estos documentos se hace mención explícita a las estrategias pedagógico - didácticas a desarrollar por los docentes bajo el formato pluricurso ni en torno a los espacios que integración curricular desde los que se propone trabajar.

Luego de más de medio año de implementación del PIT en las instituciones, en algunos casos ya con la incorporación de las dos cohortes de alumnos previstas en un inicio, se brinda la primera instancia de capacitación a coordinadores pedagógicos. El equipo de capacitadores a nivel ministerial se constituye mediante una fusión entre los funcionarios que han participado en la elaboración de los diseños curriculares y el equipo técnico a cargo de las capacitaciones en educación rural (debido a la existencia del formato organizativo de sección múltiple que el programa instala). Las instancias de capacitación, según nos informa unos de los entrevistados a cargo, se estructuraron en tres encuentros: el primero en junio, el segundo en septiembre y el tercero en noviembre de 2011.

El primer encuentro al que fueron convocados los coordinadores pedagógicos estuvo destinado a brindar información sobre la propuesta curricular, las planificaciones docentes en el marco del formato de pluricurso y trabajar con el registro de clases como herramienta de recolección de información.

...en este caso era la plurisala como generalidad. Es decir, qué cosas tenemos que tener en cuenta, cuáles son las variables didácticas que tenemos que pensar en el momento de tener más de un grado o curso juntos... (Capacitadora).

Al segundo encuentro fueron convocados tantos los coordinadores pedagógicos como los docentes y en estas instancias se trabajaron los registros elaborados por los coordinadores y se comenzaron a realizar las planificaciones de los docentes por áreas de

conocimiento. Una de las observaciones que realiza la capacitadora en relación al grupo de docentes es que en su mayoría se trata de profesionales que no contaban con título docente y, en el caso de poseerlo, eran profesores recientemente recibidos. Durante el tercer encuentro, los docentes debían presentar las planificaciones de sus espacios curriculares: la capacitadora entrevistada nos comenta que en muchos casos se aducía la ausencia de una planificación de clases a causa de las características del alumnado que recibía el programa. Al respecto comenta los dichos de algunos docentes:

Algunos docentes me decían: “me encuentro con chicas embarazadas...”, los embarazos, la droga, el abandono era lo que aparecía ahí en este encuentro, por los cuales no podían planificar o si planificaban no se cumplía y no podían pensar en enseñar porque antes tenían que encargarse de la niña embarazada...Una me decía “a mí me contrataron para venir a enseñar, ¿qué me tengo que estar preocupando por otras cosas?” (Capacitadora).

Los docentes acreditaban la instancia de capacitación mediante la presentación de un informe en el que evaluaron los resultados de la implementación de una secuencia didáctica una vez concluida la instancia presencial de capacitación.

En los siguientes capítulos se abordarán los sentidos que construyen y las estrategias que despliegan los diferentes actores institucionales involucrados en la puesta en práctica del Programa Inclusión y Terminalidad. El estudio de caso permite indagar sobre las modalidades en que se asume la implementación de la propuesta en contextos institucionales específicos, en los que se ponen en juego las posiciones de los actores, relaciones de poder y control inter e intra institucional, las vinculaciones Ministerio – escuela, así como las formas de resignificación, adhesión, resistencia a los cambios prescriptos. En tal sentido, si bien los agentes educativos se encuentran condicionados, limitados y posibilitados en su accionar por una política que intenta regular sus modos de hacer y pensar, son concebidos como agentes activos, con márgenes de libertad para resignificar las intencionalidades de cambio, dotándolas así de un sentido particular,

mediante el despliegue de estrategias que posibilitan una materialización singular y situada de las innovaciones.

Coincidiendo con la postura de Antonio Bolívar se comprenderán las innovaciones como un asunto cultural:

El cambio, para que suponga una mejora, debe generarse desde dentro, más que por mandato externo y proponerse capacitar al centro para desarrollar su propia cultura innovadora. La institucionalización de innovaciones, lejos de ser un problema técnico, es dependiente del grado de congruencia o disonancia con la cultura escolar existente (Bolívar, 1996: 1).

Cabe preguntarse ¿cómo se significan las políticas educativas en las diferentes instituciones? El Programa objeto de estudio ¿capacita a las instituciones para el desarrollo de una cultura innovadora? ¿las innovaciones propuestas por el programa, confrontan con la cultura escolar existente en las instituciones?

## **Capítulo VI**

### **La política en su especificación: Caso I “No es grande el que triunfa sino el que jamás se desalienta”**

En este capítulo se realiza una reconstrucción de los sentidos construidos y las estrategias desplegadas por los diferentes agentes institucionales involucrados en la puesta en marcha del programa en una de las instituciones seleccionadas en este estudio; se trata de un IPPEM ubicado en una localidad colindante a la ciudad de Córdoba. Cabe destacar que se ha seleccionado una institución del interior provincial debido a que, en una primera instancia de implementación de la iniciativa, las instituciones sede del PIT debían convocar a los estudiantes mediante el tejido de redes con instituciones y organizaciones del barrio o localidad, a los fines de difundir la propuesta. En tal sentido, se consideró oportuno poner en juego la variable local, bajo el supuesto de que en una localidad pequeña se podría visualizar un vínculo más fuerte entre organizaciones. Aunque, a lo largo de la investigación, esta variable no presentó diferencias para con la institución ubicada en la ciudad de Córdoba.

A los fines de reconstruir los sentidos asignados a la experiencia en esta institución, se realiza un recorrido que abarca cuestiones atinentes al proceso de inicio y desarrollo del programa. Con la finalidad de aproximarnos al perfil de los actores involucrados en



esta propuesta se realiza una breve caracterización de los jóvenes que acceden a este PIT (lugar de procedencia, trayectoria educativa, nivel educativo de la familia, etc.), así como del perfil del plantel docente (titulación, carga horaria en el sistema educativo, etc.). Además, se abordan cuestiones vinculadas a las innovaciones establecidas en el formato escolar mediante el análisis del régimen académico (flexibilidad curricular y modalidades de promoción de espacios curriculares), el régimen laboral (modalidad pluricurso, tutorías, reuniones institucionales) y el sistema de evaluación (observaciones pedagógicas, exámenes). También se describen algunas peculiaridades de la materialización de la iniciativa en la institución tales como la constitución del consejo de convivencia, el tipo de formación laboral y las apreciaciones de los primeros egresados sobre la experiencia formativa y sus principales aportes.

### **6.1 Contexto institucional: primeros pasos en la puesta en marcha del programa**

El Programa de Inclusión / Terminalidad de la escuela secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 – 17 años (PIT) se desarrolla en un IPEM ubicado en una localidad aledaña a la ciudad de Córdoba. Esta institución recibe a una población de clase media – baja contando con aproximadamente 600 alumnos y 90 profesores; se trata de uno de los pocos establecimientos que brinda servicios de educación secundaria públicos en la localidad. La institución brinda dos orientaciones para la educación secundaria: Ciencias Naturales y Economía, se torna interesante resaltar este aspecto, ya que la orientación que propone el PIT es en Ciencias Sociales. A los fines de otorgar la titulación de los estudios secundarios se realiza una equiparación, equivalencia entre la formación ofrecida en el marco del PIT y la brindada por la escuela regular, con una leyenda en la que se expresa que los estudiantes han realizado su trayecto formativo en el marco de esta experiencia.

El establecimiento fue convocado a participar de la iniciativa por ser considerada una institución con altos índices de deserción escolar. Al respecto la Coordinadora Pedagógica del programa quien, con antelación al desempeño de este rol, se encontraba

como miembro del gabinete psicopedagógico en la escuela secundaria común, nos comenta:

Esta es una escuela que -por lo menos desde que yo la conozco, hace más o menos cuatro años- tenía o ha sufrido una mirada bastante especial desde lo que era la inspección de la zona respecto de los índices de deserción escolar. Y creo que esta cuestión del PIT surge por ese estigma de que esta escuela era bastante especial en cuanto a los chicos, bastante rápido se quedaban afuera de la escuela, bastante rápido repetían, bastante rápido, bueno había toda una cuestión que me parece que era mucho más estigma que otra cosa. Bueno y así surge la idea de que esta escuela fuera la elegida en la zona de las sierras chicas para implementar el programa (Coordinadora institucional PIT).

Complementando esta mirada, la directora destaca que garantizar la inclusión escolar en este establecimiento se constituye en un desafío permanente. Afirma que cada año la institución pierde entre 80 y 100 alumnos. Desde su visión, el principal obstáculo para el logro de la permanencia e inclusión educativa lo constituyen las modalidades anacrónicas de transmisión del conocimiento coligadas a una resistencia de los docentes a generar innovaciones en sus prácticas y a las formas tradicionalistas de evaluación de los aprendizajes.

Al respecto sostiene:

...yo les decía acá el chico se va porque los profesores los echan, no se va porque el chico se quiere ir, en algunos casos sí porque bueno... ponele de los 100 chicos, 10 o 15, ponele 20, que fuman tienen mal comportamiento, pero 80 chicos son dos cursos y medio, ¡es mucho! El problema está en los docentes, no está en los chicos, si vos querés innovar tenés que trabajar, tenés que agarrar tu librito, tu carpetita de años anteriores tirar todo y hacer todo nuevo (Directora).

Según las apreciaciones de la directora, la puesta en marcha de esta experiencia formativa se constituye en una posibilidad de poner en práctica una iniciativa de inclusión educativa tendiente a promover la innovación en las prácticas de la enseñanza, así como la posibilidad de constituir un equipo de trabajo conforme a criterios propios.

Tal como se mencionó en el capítulo precedente, la coordinación general del PIT propone a las escuelas dos modalidades de selección de docentes para la constitución del equipo de trabajo. Una, mediante una convocatoria pública, con la intención de que ingresen nuevos profesionales que hayan participado en proyectos sociocomunitarios, actividades de inclusión socioeducativa, etc., y la otra a través de la selección de docentes comprometidos con políticas y prácticas de inclusión de sectores vulnerables/vulnerados a criterio del director. La directora del establecimiento opta por la segunda y sostiene:

... fui seleccionando, en base a mi experiencia, gente que yo sé que trabaja bien, no sé, me criticaron esa decisión porque dicen que era la oportunidad de que entrara otra gente de afuera (...) Después tuvo sí, que llamarse a gente de afuera, pero porque el grupo se amplió. La idea era que estos profes que trabajaban con estos chicos, con otras estrategias provocaran un efecto derrame sobre el CBU común (...) ir probando, ir cambiando la manera de encarar las cosas (Directora).

Del mismo modo, una investigadora del Conicet que se encontraba realizando una tarea de asesoramiento y acompañamiento pedagógico a los profesores del IPPEM y que amplía sus tareas realizando un seguimiento de la nueva iniciativa formativa, nos comenta:

La Directora eligió a los docentes del PIT porque se ponían la camiseta de la escuela, cuando digo esto quiero decir que cuando hay un proyecto que sale de la institución, al tener docentes que son impuestos de alguna manera por el Ministerio de Educación, a través del orden de mérito donde la escuela no tiene ningún poder, lo que pasa es que estos docentes pueden no alinearse con la perspectiva ideológica o el proyecto institucional que

propone la dirección...entonces, no hay proyecto que se sostenga (...)  
Entonces para la dirección fue muy importante elegir a docentes que  
sabían que tenían compromiso con los chicos y con la escuela  
(Investigadora).

Como se ha podido apreciar de los relatos de diferentes agentes institucionales,  
los inicios de la puesta en práctica de la experiencia y por sobre todo la decisión de  
implementar esta política de inclusión educativa, estuvo centrada exclusivamente en la  
figura de la directora. En un fragmento de las entrevistas, una de ellas expresa:

Nos llamaron desde el Ministerio, hicieron una invitación -creo que para  
300 escuelas- para una reunión en la que iban a explicar este proyecto. Yo,  
cuando empezaron a hablar, me acordé de nuestro proyecto de los  
repitentes y dije en mi escuela se hace, listo, se hace y ya ni pregunto, ni  
qué opinarán (Directora).

Al respecto Ball, recuperando los aportes de Blummer, define los estilos de  
liderazgo como “una forma de realización social, un modo particular de comprender y  
aplicar la autoridad de la dirección. Es eminentemente una realización individual, pero al  
mismo tiempo es esencialmente una forma de acción conjunta” (Blummer citado por Ball  
1987: 94). Algunas de las características de la gestión en el caso de esta institución pueden  
interpretarse desde lo que el autor define como un tipo de estilo de liderazgo interpersonal.  
Si bien las categorías de análisis propuestas por Ball no pueden encontrarse en forma pura  
en las instituciones educativas, se considera que este estilo es el que prevalece. Algunas  
de las principales particularidades de este estilo son las siguientes: la comunicación es  
interpersonal y oral; orientación a la negociación y persuasión privada; la resolución de  
conflictos de forma individual o en reuniones informales; la existencia de un nexo de  
lealtad entre los diferentes actores para con el director, etc.

La gestión directiva marca el rumbo inicial de la concretización de la política lo  
que genera tensiones a nivel institucional. A medida que la experiencia se va  
materializando, la figura del director, en tanto primordial referente de la iniciativa, se va

diluyendo y el coordinador pedagógico pasa a ocupar un lugar relevante. Este último progresivamente se va configurando en el principal responsable de la experiencia estableciendo, como se analizará más adelante, diferencias sustanciales con el estilo de liderazgo del director.

### **6.1.1 Antecedentes de propuestas de inclusión educativa: algunas iniciativas orientadas a promover la permanencia y conclusión de la escuela secundaria en este IPEM**

Con antelación a la implementación del PIT, esta institución ha diseñado diferentes iniciativas orientadas a promover la permanencia de los jóvenes en riesgo escolar. Una de ellas fue el proyecto *“Los chicos con mayor experiencia”* desarrollado durante el año 2002, este se puso en práctica en la institución durante aproximadamente dos años y consintió en la constitución de un curso que aglutinó a alumnos que habían repetido el primer año de la escuela secundaria. La propuesta tuvo como objetivo habilitar una instancia de transición o puente destinada a brindar un tipo de educación más personalizada a cargo de docentes con amplia experiencia en la enseñanza, para posteriormente integrar a los alumnos a los cursos regulares. La directora comenta:

...nosotros íbamos anotando los chicos que entraban a primer año y que repetían. Entonces buscábamos los que tenían entre 14 y 15 y armábamos un curso siempre y cuando fueran repitentes y hacíamos un curso de repitentes, seleccionábamos qué división iba a ser para que los profesores con más experiencia trabajaran con ellos (Directora).

Finalmente, la iniciativa se diluye debido a la falta de apoyo de la inspección de la zona, así como a la negativa de los docentes, quienes no acordaban con la constitución de grupos de repitentes a los que se les ofrezca una atención especial. En relación con esto, la directora sostiene que trabajar con estos grupos requería un mayor compromiso por parte de los docentes en el acompañamiento de los procesos de aprendizaje, ya que

se les proponía un cambio en la forma de abordaje de los contenidos. Sumada a esta inquietud, la iniciativa no tuvo un impacto inmediato en los índices de retención institucional, por lo que la propuesta se disolvió rápidamente. La entrevistada afirma:

Teníamos ganas de seguir avanzando, de encauzarlos en primero y después de que vos los encauzás... después los podés ir mezclando en segundo o en tercero, pero el proyecto duró dos años y no progresó. No progresó porque se hacían las mismas cosas que con los otros chicos (Directora).

Otra de las iniciativas institucionales, comienza a desarrollarse durante el año 2009 a través del proyecto denominado “*Terminemos el secundario*” destinado a jóvenes que abandonaron sus estudios de nivel secundario en el último año del Ciclo Básico o en el último año del Ciclo Orientado. La iniciativa tuvo como intencionalidad brindar apoyo a los alumnos para que rindieran las materias que adeudaban y promover la conclusión de la escuela secundaria. El proyecto plantea entre sus objetivos: la inclusión social; fortalecer la autoestima familiar y personal; propiciar la inserción laboral de los egresados y el acceso a estudios superiores.

Las estrategias de inclusión educativa antes mencionadas ponen de manifiesto el compromiso institucional por la permanencia y conclusión de los estudios de nivel secundario. La primera, orientada a encauzar la trayectoria escolar de los jóvenes en sus primeros tramos de la escolaridad y la segunda destinada a promover la conclusión del trayecto formativo.

### **6.1.2 El espacio asignado al PIT: ¿un lugar prestado /ajeno?**

Durante el año 2010 comienza a implementarse el programa tomado como recorte empírico para este estudio. El PIT se inicia con la incorporación de una coordinadora pedagógica (psicóloga que se desempeñaba en el gabinete psicopedagógico de la institución), un preceptor (profesor de plástica), un secretario técnico (quien desempeña

tareas administrativas en la escuela común) y con aproximadamente 10 profesores de la planta docente de la institución. Durante el turno mañana se dictan clases para el Ciclo Orientado, en el turno tarde se desarrollan las clases correspondientes al Ciclo Básico mientras que en el turno noche, en el horario de 19 a 23hs se desarrolla el Programa de Inclusión Terminalidad 14 – 17. Los estudiantes de la escuela secundaria común suelen cruzarse con los alumnos del PIT al momento de su egreso de la institución. Generalmente éstos esperan a que los alumnos del Ciclo Básico se retiren para ingresar a la institución.

Durante el año 2011 el programa da apertura a dos nuevas cohortes de alumnos, llevando a la ampliación del equipo de trabajo con la incorporación de nuevos profesores y la asignación de un nuevo cargo de preceptor.

En lo que concierne a la disponibilidad de los espacios institucionales para hacer lugar a la experiencia, en las observaciones realizadas se ha podido apreciar que los alumnos no cuentan con aulas definidas para el cursado de sus materias, por lo que asiduamente se concentran frente a la dirección del establecimiento esperando que les indiquen el aula que les será asignada. Una de las alumnas entrevistadas hace alusión a esta situación:

Lo de las aulas al principio era un tema que no sabían qué aula utilizar, por ahí uno se perdía en el aula que les tocaba utilizar cada día...  
(Alumna).

Cabe destacar que, al momento del trabajo de campo, son tres las cohortes que se encuentran cursando en el marco de este programa, y por ende se puede visualizar claramente la constitución de tres grupos de trabajo, dos de los cuales cursan en aulas comunes, mientras que un tercer grupo utiliza por lo general el espacio de la biblioteca. Acerca de esto, sorprende la ausencia de espacios físicos definidos en forma estable para el cursado de las asignaturas, considerando que todos los espacios institucionales se encuentran a disposición exclusiva del programa. Esta ausencia de espacios fijos genera una pérdida de tiempo tanto para alumnos como para los profesores, quienes deben acudir sistemáticamente a administración para interiorizarse sobre el espacio asignado. Con relación a este punto y en las instancias de observaciones de las clases de los profesores,

era frecuente el ingreso de alumnos a las aulas preguntando si debían cursar allí, lo que generaba interrupciones en forma frecuente. Un dato a tener presente es que las observaciones se realizaron desde el mes marzo al mes de agosto. En una primera instancia la confusión en relación al aula asignada para el cursado podía ser considerada parte de un proceso de acomodamiento debido a que recién iniciaban las actividades, pero a medida que fue pasando el tiempo, las situaciones de confusión y desorganización permanecían, por lo que este aspecto comienza a tornarse una constante institucional, reforzando la sensación de estar en un lugar que no les es propio, un espacio de tránsito, que se torna ajeno o “de prestado”.

### **6.1.3 La impronta de la coordinación: hacia prácticas escolares que potencien el desarrollo de la subjetividad**

La coordinadora del PIT considera que para incluir a los jóvenes que han abandonado la escuela secundaria es prioritario reforzar y trabajar el sentido de pertenencia a la institución y las relaciones vinculares de los estudiantes con el equipo de trabajo, preceptores, secretarios, docentes, etc. Para ello, se torna imprescindible el conocimiento de la trayectoria vital y no solo escolar de los jóvenes que asisten a este programa. En tal sentido, la coordinadora realiza a cada estudiante una entrevista personal, de tipo diagnóstica, en la que también se solicitan datos de sus familiares, a los que se contacta en caso de ausencias recurrentes o al momento de presentarse un conflicto. El desarrollo de vínculos y lazos de contención se configura en el eje que atraviesa el desarrollo de la experiencia formativa en esta institución.

Los primeros seis meses del 2010, fue algo que yo lo acordé con la Directora, que es que mis primeros seis meses yo iba a trabajar con el tema de las creencias que los docentes tenían sobre los alumnos que venían acá, que yo no iba a hacer hincapié en lo pedagógico porque considero que -si vos no te vinculás con un chico que viene de fracaso tras fracaso del sistema educativo, si vos no lográs vincularlo- podés ser Einstein que no



le vas a enseñar nada. Primero nos vinculamos con los chicos y para enseñarles va a haber tiempo, o sea, casi todos van a estar cuatro años acá o tres y los tres o cuatro años van a estar con el mismo docente, o sea, oportunidades de aprendizaje, infinitas todos los días, pero si no nos vinculamos no va haber ninguna ni hoy, ni mañana, ni el año que viene, ni dentro de cuatro años, se va a recibir y no va haber aprendido nada (Coordinadora institucional PIT).

Respecto de esto, Jurjo Torres sostiene que:

El desconocimiento de los contextos de los alumnos - unido en muchas ocasiones a los prejuicios que se fueron construyendo desde hace años acerca de las personas que pertenecen a colectivos desfavorecidos- son el mejor caldo de cultivo para generar falsas expectativas acerca de las posibilidades de los escolares. Es muy importante no perder de vista que el trabajo en educación está continuamente cruzado por dimensiones afectivas (...) durante muchos años en el mundo de la educación solo se prestó atención explícita a las dimensiones intelectuales, olvidando que los sentimientos, los afectos y las expectativas positivas son uno de los motores más importantes para movilizar a las personas (...) nuestro trabajo como docentes supone tener confianza en las posibilidades de aprendizaje y éxito de todos los alumnos (Torres, 2006: 82 - 85).

En torno a este aspecto, uno de los profesores entrevistados hace alusión a la impronta de este PIT en lo que concierne al desarrollo del sentido de pertenencia a la institución por parte de los jóvenes a partir del despliegue de lazos sociales, vínculos y cierto grado de sensibilización para con sus historias de vida:

El tema del PIT es que te cambia la forma de pensar porque la enseñanza parte del alumno y el profesor tiene que adaptarse, no es como la escuela común que es diferente, lo contrario. Yo aprendí mucho con el PIT y veo

también que los docentes cambiaron su discurso, antes decían el chico no puede esto, no puede aquello, el PIT los hizo pensar de otra manera (...) desde este programa y en esta institución se entiende a la educación desde una perspectiva política en la que se apuesta al diálogo, el seguimiento de los alumnos y en el que hay un fuerte grado de sensibilización con los chicos y sus condiciones de vida. Acá se vive un clima más familiar, a mí como docente esto me hizo crecer (Profesor de Inglés).

Durante las variadas entrevistas y charlas informales, la coordinadora enfatiza la importancia del trabajo con las percepciones y concepciones que tienen los profesores de los jóvenes que acceden al PIT. A causa de ello, las reuniones institucionales realizadas en un principio una vez por mes, se dispusieron para el abordaje de estos aspectos. La coordinadora con la colaboración de una investigadora del CONICET inicia un intenso proceso de capacitación en servicio durante los primeros meses de la puesta en marcha de la experiencia. La investigadora nos comenta sobre los primeros acuerdos y sobre su participación en esta experiencia:

Yo ya había trabajado con la coordinadora en la escuela regular y me cuenta sobre este programa nuevo, que ella era la coordinadora y que notaba que... bueno, ella me contaba que estaba trabajando mucho el tema de lo vincular, de la inclusión de los chicos, de la inclusión social que es un tema que aparece mucho y que necesitaba acompañamiento en lo pedagógico porque a pesar de que se abordaba la mirada del chico desde distintas formas, ella notaba que los docentes recurrían a prácticas más clásicas, más tradicionales, más repetitivas, las mismas que llevaban a cabo en el turno regular y la coordinadora quería fuertemente que sea una propuesta diferenciada, eso está muy fuerte me parece así que por eso me convoca (Investigadora).

Al respecto, Tedesco (2008) hace alusión a la urgencia de construcción de políticas de subjetividad, por sobre todo en lo que atañe a los sujetos sociales que han

visto vulnerados sus derechos; para lograrlo se torna imprescindible desde los ámbitos educativos desplegar estrategias que potencien y posibiliten la construcción/reconstrucción de la identidad y la constitución de un proyecto de vida digno. Desde la perspectiva del autor, la exclusión se define por la ausencia de posibilidades para definir un proyecto de vida; al respecto sostiene que para las políticas educativas el desafío consiste en identificar los factores, las dimensiones o variables de la personalidad del maestro que tienen que ver directamente con su desempeño en la formación del sujeto. El autor menciona tres aspectos educativos relevantes que promueven el desarrollo de la subjetividad: la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos, la necesidad de una pedagogía orientada a fortalecer en el otro la capacidad de definir un proyecto de vida y la centralidad de una enseñanza que fortalezca la capacidad de narrar, de poder contar lo que me pasa.

Junto a la promoción de vínculos intersubjetivos y procesos de sensibilización social, otra de las características relevantes en la configuración del programa en esta institución lo constituye el despliegue de redes intersectoriales promovidas en su mayor parte, desde la coordinación pedagógica. En relación a este aspecto, se establecen asiduos contactos con la Secretaría de la Niñez Adolescencia y Familia (SENAF), solicitando asesoramiento para la resolución de problemáticas específicas; con el Centro de Desarrollo Profesional de Córdoba (CEDER) a los fines de organizar conjuntamente una propuesta de formación laboral; con ámbitos universitarios como la Escuela de Ciencias de la Educación para potenciar las prácticas pedagógicas de los docentes; con la ONG Apadro (ubicada en la localidad en la que se realiza el estudio) destinada a la asistencia a personas discapacitadas para incorporar maestras integradoras para alumnos con necesidades educativas especiales; con Hogares de Niños de los que provienen algunos estudiantes, con EPAE (Equipos Profesionales de Apoyo Escolar) para solicitar valoraciones de los alumnos con dificultades cognitivas, etc.

Como se anticipó la coordinadora pedagógica marcará un estilo de liderazgo diferente al de la directora, recuperando los aportes de Ball, S. podríamos hipotetizar que se trata de un estilo político de tipo antagonista basado en una serie de características tales como: la promoción de la discusión y el intercambio de ideas; constitución de una forma

de liderazgo basada en la conversación, la persuasión y la convicción; apoyo en las características personales del grupo, etc.

Tal y como puede apreciarse, el coordinador pedagógico es quien ofrece las posibilidades de innovación, acordando con su equipo formas de trabajo innovadoras, sosteniendo a los alumnos en sus trayectorias vitales y escolares mediante la constitución de redes interinstitucionales que favorecen la resolución de problemáticas y potencian el despliegue de nuevos vínculos y prácticas pedagógicas.

Garay en lo referido a las prácticas de inclusión/integración educativa de los sectores populares propone que:

...para los educadores es crucial concederse la posibilidad de pensar y discutir razonadamente las cuestiones de inclusión e integración escolar. Mucho más si ellas se juegan en las relaciones pedagógicas, donde su propia subjetividad no reflexionada está operando de modo no consciente. Y aunque recurra a todas las formas de negación yo y el otro/otros, estamos día a día, año a año, necesariamente reunidos en una alteridad situacional que puede vivirse como un padecimiento o como una oportunidad (Garay, 2015: 51).

Las reuniones institucionales desarrolladas en el marco de la experiencia se constituyeron en instancias de reflexión sobre los sujetos de la educación, sus características y por sobre todo sus potencialidades con el objetivo de desnaturalizar prejuicios sociales y promover prácticas pedagógicas inclusivas.

## **6.2 Algunas características de los jóvenes que alberga el PIT en esta institución**

En este apartado se hace mención a las principales características de la población que asiste a este programa. A los fines de recolectar los datos necesarios se ha efectuado una encuesta en la que se ha indagado sobre aspectos tales como: lugar de procedencia, nivel educativo de los padres o tutores, inserción en el mercado laboral y expectativas en torno a la conclusión de sus estudios de nivel secundario. Asimismo, se han realizado

entrevistas en profundidad las que posibilitaron acceder al universo de significados y a la reconstrucción de los sentidos por parte de los jóvenes en torno a la experiencia.

Algunas de las características de la población que accede a esta propuesta son las siguientes: se trata de jóvenes que se encuentran trabajando en condiciones de informalidad, principalmente en el sector construcción, la mayoría de ellos ha estado de uno a tres años fuera del sistema educativo, provienen de sectores sociales medios – bajos, algunos de ellos se encuentran judicializados mientras que otros viven en hogares de niños, entre ellos jóvenes con necesidades educativas especiales. Es decir que se trata de sectores sociales que podríamos denominar como vulnerables- vulnerabilizados, quienes han visto truncado su derecho de iniciar o permanecer en el sistema educativo debido a la incompatibilidad entre las exigencias de la escuela regular y las particularidades de sus trayectorias educativas y vitales. Terigi en relación con la exclusión de los jóvenes del sistema escolar sostiene que la condición de trabajadores o de maternidad en las que se encuentran mucho de estos jóvenes no son situaciones que por sí mismas impidan la continuación de los estudios, son ciertos parámetros definidos por la escuela los que imposibilitan o dificultan transitar exitosamente y completar su trayectoria escolar. (Terigi, 2015).

En lo que refiere a este PIT, durante el año 2010 ingresa la primera cohorte de 25 alumnos (23 varones y 2 mujeres), mientras que en la segunda cohorte ingresan 70 nuevos alumnos (55 varones y 15 mujeres)<sup>43</sup>. Según se puede apreciar en los datos estadísticos provinciales es mayor el porcentaje de estudiantes de sexo masculino que abandonan y repiten la escuela secundaria que el de jóvenes de sexo femenino, lo que se pone de manifiesto en la diferencia establecida entre la cantidad de jóvenes de sexo

---

<sup>43</sup> Según datos estadísticos de la Dirección de estadísticas y censos de la provincia de Córdoba (Porcentaje de repitentes por curso según sexo. Nivel Medio Común. Años 1998 – 2010), el porcentaje de alumnos de sexo masculino que repite en la escuela secundaria es mayor que el de alumnas mujeres. Al respecto y a modo de ejemplo durante el año 2008 un 16% de varones repite el primer año de la escuela secundaria mientras que el porcentaje de repitencia de las mujeres es de un 12%. En lo que respecta al segundo año de estudios el 19% de los repitentes son varones mientras que el 17% son mujeres. Tomamos el año 2008 ya que para realizar el ingreso al PIT los alumnos no deben estar matriculados en la escuela el año inmediato anterior. Sería importante contar con datos en torno a la deserción escolar diferenciada por sexo, pero no ha sido relevada en las estadísticas. Sin embargo, el porcentaje de repitentes por sexo resulta de relevancia debido a que podría explicar las diferencias en la cantidad de mujeres y varones que ingresan al programa, la que como puede observarse es altamente diferencial. (Fuente: Dirección de Estadísticas Sociodemográficas).

masculino que ingresan a este PIT en contraposición a la cantidad de mujeres. A continuación, se exponen los datos recolectados, junto a la interpretación de la información recolectada

### Procedencia

<b>Lugar de procedencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Interpretación de datos</b>
Localidad en la que se inscribe el PIT	54%	La mayoría de la población que alberga este PIT, un 54% de los jóvenes, se encuentra radicado en la ciudad en la que el mismo se inscribe, mientras que un porcentaje importante de jóvenes, 32 %, proviene de localidades aledañas ubicadas a aproximadamente 30km de la ciudad. Asimismo, un 14% proviene de la ciudad de Córdoba.
Localidades aledañas	32%	
Ciudad de Córdoba	14%	

También, se ha relevado el nivel educativo al que han accedido los padres/ tutores y madres/tutoras. El análisis de las encuestas expresa que un gran número de estudiantes que acceden al programa, aproximadamente un 30%, se constituyen en la primera generación que tiene acceso a estudios de nivel secundario. A continuación, se presenta la información recolectada, en una primera tabla, la correspondiente al nivel educativo del padre o tutor y en la segunda, el nivel educativo de la madre o tutora:

### Nivel educativo del padre o tutor

Nivel educativo de padre/ tutor	Porcentaje	Interpretación de datos
No accedió	2%	<p>Como puede apreciarse un 56% de los padres o tutores de estos alumnos no ha completado sus estudios de nivel secundario. Es interesante visualizar, tal y como se expone en el gráfico, el acceso a los niveles inferiores del sistema tales como el nivel primario, siendo un 18% de los padres o tutores de los estudiantes los que no han completado estos estudios mientras que un 20% lo completa pero no logra acceder al nivel secundario. Solo un 23% de los padres/tutores ha concluido la escuela secundaria, mientras que un 14% ha accedido a estudios de nivel superior, de los cuales solo un 9% los ha concluido.</p>
Primario Incompleto	18%	
Primario Completo	20%	
Secundario Incompleto	16%	
Secundario Completo	23%	
Superior Incompleta	5%	
Superior Completa	9%	
No contesta	7%	

### Nivel educativo de madre o tutora

Nivel educativo de madre/tutora	Porcentaje	Interpretación de datos
No accedió	2%	En el caso de las madres/tutoras se puede apreciar que un 50% de la población no ha concluido sus estudios de nivel secundario, porcentaje que comparado con el nivel educativo de los padres demuestra una disminución de un 6%. Es interesante visualizar, tal y como se expone en el gráfico, el acceso a los niveles inferiores del sistema tales como el nivel primario, siendo un 11% las que no han completado sus estudios de nivel primario mientras que un 14% lo completa pero no logra acceder al nivel secundario. Asimismo un 25% ha concluido la escuela secundaria, mientras que un 14% accede a estudios de nivel superior, de las cuales solo un 9% los concluye.
Primario Incompleto	11%	
Primario Completo	14%	
Secundario Incompleto	23%	
Secundario Completo	25%	
Superior Incompleta	5%	
Superior Completa	9%	
No contesta	11%	

En lo que concierne a la situación educativa de los estudiantes se ha relevado la condición en la que ingresan los jóvenes al programa, es decir, la cantidad de estudiantes que inician sus estudios de nivel secundario en el marco de esta experiencia y los que retoman sus estudios mediante el PIT.



### Condición de ingreso al PIT en la institución

Condición de ingreso	Porcentaje	Interpretación de datos
Inicia sus estudios secundarios con el PIT	23%	Como puede apreciarse la mayoría de población que asiste a este PIT, un 61%, retoma sus estudios de nivel secundario en el marco de esta experiencia, mientras que un 23% no presenta un recorrido escolar previo en este nivel educativo.
Retoma sus estudios secundarios con el PIT	61%	
No contesta	16%	

Complementando la información recabada sobre este aspecto en las encuestas, con las entrevistas realizadas a estudiantes, también se puede visualizar que la mayoría de los jóvenes que tienen algún recorrido realizado por la escuela secundaria ha visto truncado sus estudios durante el primero y/o el segundo año de la escuela secundaria.

En el marco de la encuesta también se ha relevado la inserción de los estudiantes en el mercado laboral. Tal y como lo muestra la siguiente tabla:

## Jóvenes e inserción en el mercado laboral

Jóvenes e inserción en el mercado laboral	Porcentaje	Interpretación de datos
No trabaja	32%	El 57% de los estudiantes encuestados se encuentra inserto en el mercado laboral, mientras que un 32% al momento de cursar sus estudios no se encuentra trabajando. Lo que significa que la mayoría de los jóvenes que asisten al programa estudian y trabajan.
Trabaja	57%	
No contesta	11%	

Además, la siguiente tabla muestra el estado de situación de los jóvenes trabajadores:

### Tipo de trabajo al que acceden los jóvenes

Tipo de trabajo	Porcentaje	Interpretación de datos
Trabajo Formal	8%	Un 88% de los jóvenes que trabajan, desarrollan sus actividades en el marco de un trabajo no registrado mientras que solo un 8% se enmarca dentro de lo que se considera trabajo registrado o formal.
Trabajo Informal	88%	
No contesta	4%	

También se ha indagado sobre las expectativas depositadas por los estudiantes al concluir con sus estudios secundarios, la tabla presentada a continuación expone la información hallada en este aspecto:

**Expectativas sobre la conclusión de estudios secundarios**

<b>Expectativas sobre la conclusión de los estudios</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Interpretación de datos</b>
Continuar estudios superiores	23%	Un gran porcentaje de los estudiantes 39%, desea insertarse en el mercado laboral con un trabajo registrado al concluir sus estudios de nivel secundario, mientras que un 23% manifiesta su interés por continuar estudios de nivel superior. Asimismo, un 25% aspira a estudiar y trabajar simultáneamente.  Consideramos que este dato es de gran relevancia ya que el deseo de continuar estudios con posterioridad a la conclusión de este trayecto denota la importancia y confianza en la educación como instrumento que posibilita una mejor calidad de vida.
Tener un trabajo formal	39%	
Estudiar y trabajar	25%	
No sabe/ no contesta	13%	

A modo de síntesis sobre la información recolectada se puede señalar que este PIT alberga a una población proveniente de zonas aledañas a la ciudad de Córdoba,

principalmente del interior. Un gran porcentaje de estudiantes, aproximadamente un 50%, se constituye en la primera generación en acceder a la escuela secundaria.

Asimismo, la mayor parte de los estudiantes ingresa al programa con un recorrido transitado por la escuela media común, quedando su trayectoria escolar truncada entre el primer y segundo año de estudios. En lo que respecta a su inserción en el mercado laboral, la mayoría de la población se encuentra trabajando en actividades laborales no registradas. En lo referido a las expectativas sobre la conclusión de sus estudios los estudiantes mencionan el deseo de continuar una formación en instituciones de educación superior, así como el acceso a un trabajo registrado.

### **6.2.1 Motivos por los que abandonaron / fueron excluidos de la escuela secundaria común**

En la encuesta realizada también se les pregunta acerca de los motivos por los cuales no han podido iniciar o continuar sus estudios en la escuela común/ regular. Esta pregunta se formuló de forma abierta con la intención de que los estudiantes pudieran expresar sus apreciaciones y no limitar sus respuestas a opciones preestablecidas. En sus respuestas es recurrente el uso de palabras que exponen el proceso de exclusión educativa de las que fueron objeto y que marcaron la interrupción de su trayectoria escolar destacan: “no me quisieron, no me aceptaron”, “no me dejaron”, “no me recibían”, “me echaron”, expresiones que ponen de manifiesto el límite de tolerancia del formato de la escuela común mientras que otras razones son adjudicadas a cuestiones de índole personal tales como las salidas, las peleas, etc. A continuación, se citan alguna de ellas:

- No pude continuar debido a la repitencia de segundo año, tres veces, y no me aceptaron más en ese colegio ni en ningún otro.
- No me quisieron aceptar más
- No me recibían en ningún colegio

- Me echaron por amonestaciones
- No me dejaron entrar porque soy mayor de edad
- No pude continuar porque me quedé tres veces en primer año y no me recibían más
- Porque trabajo y me queda mal el horario y por la edad.
- Por salir
- Por bronca
- Por faltas
- Porque quedaba lejos
- Porque no me adapté

En las entrevistas realizadas a los profesores, al preguntarles sobre las características de la población que accede al este PIT, se manifiesta como recurrente en sus discursos la alusión a una población difícil que ha perdido hábitos de estudios, así como la capacidad de permanecer atentos durante el desarrollo de la clase. Entre otras cuestiones se sostiene que “han perdido la costumbre de estar sentados”; “no tienen hábitos, no te preguntan si pueden (salir del salón de clases)”; “están desganados”; “son demandantes”. Frente a esta situación, durante los primeros meses de implementación de la iniciativa se prioriza la constitución de hábitos de estudio y la interiorización de normas de comportamiento a través de lo que se denomina como período de ambientación.

Sin embargo, pareciera que estas características en torno a la escasa disposición y predisposición de los estudiantes hacia el aprendizaje y el desarrollo de tareas escolares ha estado más potenciada en la primera cohorte de alumnos que ingresa al programa durante el año 2010-2011. En los comienzos de la puesta en marcha de la iniciativa muchos de los jóvenes ingresantes habían permanecido hasta tres años fuera de la escuela, las cohortes de alumnos que ingresan posteriormente no presentan esta característica por

lo que la generación de hábitos se manifiesta como una preocupación durante la primera etapa de implementación y se va diluyendo con el correr del tiempo. La coordinadora en la última entrevista mantenida percibe estas diferencias:

...los profes me lo dicen en las clases. Nosotros empezamos con un grupo de chicos que estaban profundamente fuera del sistema, o sea años. O que no habían empezado el secundario... tres o cuatro años afuera del sistema. Ahora el nuevo perfil de alumnos que están esperando entrar al PIT, no es que hace mucho que están afuera y están esperando para arrancar (Coordinadora institucional del PIT).

Al respecto, la afirmación de la Coordinadora en torno al grupo de jóvenes que accede al PIT en las últimas etapas, se constituye en motivo de preocupación debido a que como se sostiene: los jóvenes, están “esperando para arrancar”. Con esta afirmación hace referencia al cumplimiento del año de no escolarización, establecido como requisito para iniciar este trayecto, así como a la apertura de nuevas cohortes y/o ingreso de nuevos alumnos. En tal sentido el PIT ya instalado en las instituciones se presenta como una alternativa para aquellos estudiantes que presentan dificultades en el sostenimiento de su escolarización en la escuela regular o común, los que comienzan a visualizar el programa como una forma de concluir sus estudios rápidamente y de recuperar el tiempo perdido. Aunque esta alternativa, supone, como contraparte, el riesgo de que los alumnos decidan abandonar la escuela secundaria en forma deliberada para acceder a este trayecto.

### **6.2.2 Sentidos asignados a la propuesta desde la voz de los alumnos**

Esta propuesta se constituye, según lo expresan los alumnos entrevistados, en una segunda oportunidad para concluir la escuela secundaria. Los jóvenes consideran que este trayecto presenta importantes diferencias para con la “escuela normal”. Aquí son llamativas las expresiones anteriores, aquellas en las que se visualiza a esta instancia educativa como una oportunidad otorgada más que como un derecho, así como la

denominación de la escuela tradicional como escuela “normal”, en contraposición a esta singular experiencia formativa.

En la institución, los estudiantes se sienten contenidos y respetados tanto por la Coordinadora, quien se constituye en su referente frente a las dificultades personales que se les pudieran presentar, como por los docentes y preceptores, marcándose así una notable diferencia con sus experiencias escolares anteriores:

...me gusta a mí el PIT cómo nos tratan, cómo nos tratan los profes, si nos pasa algo, si faltamos mucho nos preguntan si estamos bien, si tenemos algún problema. Está bueno, porque te preguntan de todo, por las cosas que nos pasan, cuando se largan a pelear afuera nos hablan... no peleen más. Pero está bien, está bien cómo nos tratan (...) Es mucho más diferente esto que la escuela normal, a mí me tratan re bien, me gusta más esto que la secundaria (Alumno).

Pero está muy bueno así la política y las profes nos respetan, nos valoran mucho y no es que porque dejamos el colegio o no tuvimos ciertas oportunidades nos dejan de lado, al contrario, nos respetan mucho (...) Por suerte la Coordinadora tanto como el preceptor nos viven cuidando, si ven que un día venís y te ven con ojeras o mal, siempre están preocupándose. La verdad es que yo los tomo como mis papás, son como mis papás porque son muy, muy buenos (Alumna).

La visibilización y reconocimiento de la trayectoria vital y educativa de los jóvenes, la construcción de redes vinculares, el interés por sus preocupaciones y necesidades se constituyen en fortalezas principales de esta propuesta en contraposición a las experiencias escolares previas.

Garay (2015) sostiene que la escuela es un lugar de sujetos para sujetos, en ellas las relaciones de trabajo escolar y los vínculos intersubjetivos son tramas que configuran a la vez el soporte y las mediaciones de las prácticas pedagógicas y de la acción educativa.

Todo ser humano necesita sentir que existe, es decir, necesita ser reconocido y valorado por los otros para configurar, construir y reconstruir su identidad.

### **6.2.3 La escolarización en su función terapéutica: el disfraz de “persona normal”**

Las exigencias en cuanto a la vestimenta con la que deben asistir los estudiantes a la institución también marcan una ruptura para con la escuela media común en la que los alumnos deben asistir con uniforme. Las posturas en torno a esta temática son divergentes. La Coordinadora pedagógica alienta a que los alumnos asistan vestidos como quieran, ya que es una forma de aceptación de la diferencia, de reconocimiento de su identidad y para potenciar los vínculos y el sentido de pertenencia mientras que otros actores institucionales consideran necesario que los jóvenes utilicen una vestimenta específica como forma de disciplinamiento social, debido a que en la mayoría de los casos, estos alumnos son detenidos sin razón, sólo por el uso de gorra o la vestimenta que utilizan.

...yo siempre le decía a la Coordinadora “empiecen a aplicar más reglas (...) que no se vengan con los pantalones arremangados”, y ella me decía “¿pero por qué? Es lo mismo”. “No es lo mismo -le digo- no es lo mismo porque desgraciadamente la sociedad te quiere ver vestido sin la gorra, sin la capucha porque, si además de todo eso sos morocho, sos delincuente (...) si vos querés que el chico se inserte en la sociedad, tiene que ser como la sociedad quiere que sea y después adentro que la cambien, pero si se queda afuera, sobre que ya está excluido y la sociedad lo va a mirar así (gestos de desconfianza), éste entra y me roba. (...) haceles entender que no es porque a algunos se nos planta en la cabeza que ellos tienen que ser igual, una copia de lo que la sociedad es, pero primero que entren que se incluyan y después que la cambien (...) no es que yo quiero que vengas así porque se me ocurrió, disfrazarte de persona normal y después desde adentro cambiá las cosas, en una de esas te empezás a adaptar y te das cuenta de que lo otro estaba bien” (Directora).



En cuanto a las políticas orientadas al interculturalismo y al reconocimiento de la diversidad cultural Sofía Thisted afirma:

Las disputas con la escuela homogeneizante no siempre han generado rupturas con las concepciones esencialistas y folclorizantes de la identidad y la cultura. La escuela ha nombrado, y de estas prácticas quedan huellas en el presente, a quienes se apartaban de los parámetros considerados normales como de privados, carentes y aun cuando intenta revisar aquellas intervenciones al nombrar la diferencia o a aquellos que son diferentes lo hace desde posiciones de enunciación que pueden tener presentes estratificaciones y desigualdades sociales (Thisted, 2011: 50).

Por lo que se puede apreciar en los discursos de los agentes educativos, a nivel institucional se ponen en tensión dos concepciones diferenciadas acerca de los jóvenes que asisten al PIT. En ambas se reconoce la asignación de etiquetas y la discriminación social a las que están expuestos, las que ponen de manifiesto su posición marginal en el espacio social. Sin embargo, las modalidades de intervención educativas versan entre, por un lado, la modificación de sus *hábitus* en tanto función civilizatoria de la escuela, es decir, de la formación de un tipo de ciudadano acorde a las expectativas sociales, y por el otro en el reconocimiento y la confrontación hacia un tipo de alumno ideal para dar lugar a una diferencia que conciba al otro, no como un potencial peligro social sino como un semejante.

En torno a estas concepciones antagónicas, puestas de manifiesto entre la directora y Coordinadora de este PIT, los aportes de Nicastro, nos posibilitan concebir a la organización como un espacio político, en el cual se expresan distintas posiciones, discursos, prácticas que se mantienen en el marco del debate, conflicto y disenso. Nicastro citando a Mouffe (2008) sostiene que:

Por momentos los pensamientos, concepciones, acciones de unos se enfrentan a las de otros. En algunos casos, este enfrentamiento puede darse de manera antagónica en donde prima una relación del tipo “ellos” que

piensan, entienden, accionan de tal manera y “nosotros” que lo hacemos de esta otra. En otros casos, ese antagonismo puede abrir el camino a un tipo de relación donde, a pesar de las diferencias, es posible la convivencia en un ámbito de pluralidad (Nicastro, 2016: s/d).

En lo que concierne al reconocimiento de las diferencias, Margulis y Urresti sostienen “una persona solamente puede crecer, puede desarrollarse, si se amplía su campo de reconocimiento de los otros, aceptando como legítimas sus diferencias (...) propiciando que puedan expresarse y desplegarse las diferencias y que se torne posible y legítimo avanzar hacia un amplio mundo de posibilidades”. (Margulis y Urresti, 1996: 58)

Complementado los aportes de estos autores, Bernstein sostiene que algunas escuelas cumplen con una función que denomina como terapéutica, al respecto asevera que en estos casos:

La escuela funciona como un instrumento de control social destinado a regular el comportamiento de los alumnos, sus sensibilidades emocionales, sus modos de relación social y lo que se considera aceptable para una parte de la sociedad a la que a menudo son conscientes de no pertenecer. En estos casos la escuela es un regulador de estilos de vida y cumple una función terapéutica (Bernstein, 1977: 62).

En lo que concierne a este aspecto, una de las docentes entrevistadas sostiene que la formación impartida a los alumnos tiene como objetivo capacitarlos para “comportarse afuera”, lo que manifiesta la centralidad de la función de disciplinamiento social como un precepto estructurador implícito en esta propuesta:

...nosotros tratamos de explicarles que no pueden hablar de cualquier forma, comportarse de cualquier forma. Yo creo que la exigencia es para

eso, para que se puedan enfrentar al afuera, conseguir trabajo, saber presentarse, comportarse (Profesora de Lengua).

### 6.3 Perfil de los profesores

Las tablas que se presentan a continuación relevan algunas características de los profesores a cargo de esta experiencia formativa al momento del trabajo de campo en la institución, esto es, durante el período 2012 – 2013. Los datos recabados se centraron en torno a tres puntos: titulación de los docentes; trabajo simultáneo en PIT y en el IPEM que lo alberga; horas cátedra acumuladas en el sistema educativo.

#### Titulación de los profesores que trabajan en el PIT en la institución

Titulación	Porcentaje	Interpretación de datos
Profesores con formación pedagógica	19%	La mayoría de los profesores, un 81% no poseen título docente específico para el dictado de los espacios curriculares, sino que poseen un título supletorio. Sólo un pequeño porcentaje de los profesores, un 19%, poseen título docente, es el caso de las profesoras de Matemática y los profesores a cargo del área de las Ciencias Sociales.
Profesores con título supletorio	81%	

Al respecto y complementando la información recolectada con datos extraídos de las entrevistas se puede decir que el plantel docente se constituye con profesionales que han cursado carreras tales como: abogacía, farmacia, comunicación, ingeniería, etc.

Como se mencionó en el capítulo anterior, por lo general, el director de las instituciones que implementan el PIT, seleccionó de su plantel docente a los profesionales

que consideraba podían asumir con compromiso la propuesta formativa. En esta institución, en una primera instancia fueron pocos los docentes externos, es decir, los profesionales que no se encontraban simultáneamente trabajando en este IPEM.

### **Profesores que trabajan simultáneamente en el PIT y en el IPEM sede**

<b>Profesores que trabajan simultáneamente en el PIT y en el IPEM</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Interpretación de datos</b>
Trabaja en el IPEM	57%	Por lo que se puede apreciar, un 57% de los profesores trabaja en el IPEM, mientras que un 43% no es profesor en dicho establecimiento. Consideramos que este dato es de suma relevancia ya que, como se ha mencionado, la primera incorporación de docentes durante el año 2010 se realiza con personal docente de la institución, al extenderse la iniciativa y ante la demanda de nuevos docentes, se incorporan nuevos profesores externos a la institución, marcando un quiebre con los criterios de selección iniciales.
No trabaja en este IPEM	43%	

Se presenta a continuación la dedicación horaria de los docentes. Cabe destacar que al momento de solicitar la información se toman como referencia 30hs cátedra, la carga horaria máxima que un profesor puede acumular en el sistema educativo. Vale aclarar que las horas cátedra asignadas al PIT no son computadas, esto significa que un docente que trabaje en el PIT puede acumular más de 30hs cátedras.

## Dedicación horaria en el sistema educativo

Dedicación horaria en el sistema educativo	Porcentaje	Interpretación de datos
Más de 30hs cátedra	62%	Por lo que se puede apreciar, la mayoría de los profesores un 62%, posee más de 30hs cátedra en el sistema educativo, mientras que un 38% posee menos de esta carga horaria acumulada.
Menos de 30hs cátedra	38%	

Se considera que este es un dato relevante ya que la cantidad de horas cátedra destinadas al ejercicio de la docencia permite visualizar la dedicación de tiempos para el abordaje de esta propuesta formativa, la que al constituirse bajo otro formato escolar demanda para su materialización la invención de situaciones pedagógico-didácticas para afrontar los nuevos modos de organización de la enseñanza, en el marco de la modalidad organizativa pluricurso o en aulas diversificadas.

Haciendo una síntesis de la información recolectada en torno a la configuración del plantel docente se puede señalar que, pese a que la mayoría de los profesores se desempeña laboralmente en el IPEM que alberga al PIT, hay una incorporación significativa de profesores externos lo que comienza a poner de manifiesto nuevos criterios en la designación de los docentes. Además, gran parte de los profesionales, un 80%, no posee título docente sino título supletorio, egresados de carreras como: abogacía, farmacia, psicopedagogía, psicología, ingeniería y comunicación. Cabría preguntarse aquí por el papel jugado en torno a estos saberes en la implementación de la modalidad de organización de la enseñanza que promueve esta propuesta formativa. Asimismo, la mayoría de los docentes, un 62%, posee más de 30hs cátedra acumuladas en el sistema

siendo reducido, en estos casos, el tiempo que puede destinarse a la elaboración de propuestas pedagógicas bajo el formato de aulas diversificadas.

#### **6.4 El formato escolar: régimen académico, laboral y sistema de evaluación**

En este apartado se realiza un análisis de las variaciones presentadas en el formato escolar, en lo que respecta a tres aspectos: régimen laboral, régimen académico y sistema de evaluación. Nos detendremos entonces en el análisis del régimen laboral docente, en las formas de organización del trabajo bajo la modalidad “pluricurso” – explorando en los sentidos construidos por los docentes y coordinadores en torno a las prácticas de enseñanza - en la configuración de las reuniones institucionales y en las apreciaciones de docentes - alumnos sobre los espacios de tutoría. En relación al régimen académico consideramos lo referente a la flexibilidad curricular y las trayectorias escolares y por último nos ocupamos de los sentidos asignados al sistema de evaluación, en el que se reconstruyen los modos en que los docentes asumen formas de evaluación centradas en los procesos de aprendizaje, así como las apreciaciones de los estudiantes.

##### **6.4.1 Variaciones en el régimen laboral: la organización del trabajo docente**

El programa propone una serie de variaciones al formato escolar tradicional bajo el intento de propiciar nuevos modos de escolarización, orientado a promover una nueva cultura escolar. Siguiendo los aportes de Julia, se entiende las culturas escolares como:

el conjunto de normas que definen saberes a enseñar y conductas a inculcar, así como la serie correlativa de prácticas construidas en el seno de las instituciones educativas a lo largo del tiempo, que permiten la transmisión de las disciplinas y la incorporación de los comportamientos en la formación de los sujetos, en el marco de procesos de socialización (Julia, 1995: 10).

El apartado siguiente se centra en las formas de resignificación de las innovaciones en el régimen laboral de los docentes: modalidad pluricurso, sistema de tutoría y reuniones institucionales.

#### **6.4.1.1 Modalidad pluricurso / multinivel / aula diversificada**

Gimeno Sacristán sostiene que las escuelas sin grados que comenzaron a desarrollarse en los años sesenta constituyeron un intento de organizar el progreso individual de los alumnos en una estructura escolar flexible, sin cursos, en la que los estudiantes se ubican de acuerdo con los avances que van realizando en cada área del *curriculum*. A esta estructura organizativa responden las estrategias didácticas llamadas “multinivel” porque permitían partir del estado en el que se encontraba el alumno. Son sistemas que reclaman una distribución diferente del espacio escolar y una configuración distinta del puesto de trabajo de los profesores (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992: 217).

Asimismo, otros autores, siguiendo principalmente los aportes de Tomlinson (2006), hacen mención a esta modalidad de organización de la enseñanza a partir del concepto de “aulas diversificadas”. Escribano y Martínez definen este tipo de modalidad como “un espacio apropiado para quienes aprenden de modos diferentes y a ritmos distintos (...) los profesores en las aulas diversificadas tienen un trato cercano con los alumnos y su manera de enseñar es más un arte que un ejercicio repetitivo” (Escribano y Martínez, 2013: 91).

El formato pluricurso, multinivel o en aulas diversificadas, toma como antecedentes las experiencias educativas desarrolladas en las escuelas rurales. Este formato supone que un mismo docente se encuentra a cargo de la enseñanza de un espacio curricular (asignatura) en diferentes años de estudio. En el caso del PIT, por ejemplo, los docentes de Lengua y matemática debe dictar los 4 niveles (equivalentes a años) prescriptos en el plan de estudios para la cohorte o grupo de alumnos a su cargo. La modalidad de organización de enseñanza pluricurso (entendida como la diversidad de recorridos escolares) es visualizada por los docentes como una opción novedosa para cuya implementación no cuentan con la formación profesional ni con herramientas pedagógico

- didácticas necesarias. Algunos informantes adjudican la implementación del formato pluricurso a una estrategia de intervención política que se encuentra más asociada al “abaratamiento de costos” en la contratación de profesionales que a una iniciativa orientada a promover prácticas de enseñanza alternativas y/o novedosas.

En lo que concierne a la puesta en práctica del formato pluricurso, los docentes coinciden en sostener que se trata de una modalidad compleja que ha requerido ensayar diferentes alternativas de organización de la enseñanza para las que han recurrido, sobre todo, a la “intuición”, ante la ausencia de orientaciones sobre el modo de implementación de esta modalidad, lo que constituye una de las principales limitaciones de esta propuesta. Sin embargo y pese a las dificultades que supone la organización de la enseñanza bajo este formato, los docentes recuperan como positiva la posibilidad que brinda la “continuidad pedagógica” en tanto que seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes a lo largo de su recorrido formativo, así como en la construcción de vínculos:

Para mí, esto es una continuidad pedagógica que termina siendo fructífera porque no es la cara del otro lo que le va quedando con los años sino también un montón de otras cosas, es conocerse. Entonces la continuidad pedagógica para mí es conocerse y en conocerse se pueden hacer un montón de cosas, se pueden socializar conocimientos, se pueden establecer vínculos más fuertes (Profesor de Inglés).

Por lo que se ha podido reconstruir de las entrevistas realizadas a los profesores, el multinivel comienza a visualizarse como una dificultad durante el segundo año de implementación de la propuesta, es decir durante el año 2011. Tal y como se ha mencionado con antelación, en esta institución el PIT se pone en marcha durante el segundo semestre del año 2010 con un reducido equipo de profesores y alumnos. En la mayoría de los casos los estudiantes que se inscriben para realizar este trayecto formativo habían abandonado sus estudios en el primer o segundo año de la escolaridad secundaria. En estas condiciones el pluricurso no se presentaba como un formato diferenciado a la forma de organización de la enseñanza tradicional, esta situación inicial fue acompañada de una decisión institucional de priorizar a modo de período de ambientación el



fortalecimiento de los vínculos, el desarrollo de un sentido de pertenencia con la institución, el acuerdo sobre hábitos y modos de comportamiento en el ámbito escolar: respeto de normas, horarios, etc., por sobre las tareas relacionadas con el trabajo en torno a los contenidos de cada asignatura/espacio curricular. En este primer período de trabajo, algunos docentes tomaron la iniciativa de desarrollar parte del dictado de sus clases bajo la modalidad de cátedra compartida, para las que se asociaron docentes de asignaturas afines tales como Geografía e Historia o Física, Química y Biología<sup>44</sup>.

La modalidad de organización de la enseñanza bajo el formato de cátedra compartida se disuelve durante el año 2011, debido a que la institución incorpora a 50 alumnos, generándose la necesidad de ampliar el plantel docente. En esta segunda etapa los alumnos ingresantes al programa presentan una mayor diversidad en sus recorridos escolares y es en esta instancia en donde el formato pluricurso comienza a jugar un papel relevante ya que en ciertos espacios curriculares los docentes deben atender a alumnos que se encuentran cursando el nivel o trayecto I, II, III o IV correspondiente al dictado de su asignatura. Esta situación se complejiza aún más durante el año 2012, ya que, si bien la institución no incorpora oficialmente una nueva cohorte de alumnos, posibilita el ingreso de nuevos estudiantes a medida que los alumnos abandonan el programa. Por lo que se ha podido relevar en el trabajo de campo, la incorporación de nuevos estudiantes se realiza durante los meses de marzo y julio, lo que genera que a la heterogeneidad de trayectorias escolares y cronologías del aprendizaje característica del formato multinivel se sumen los diferentes momentos o instancias temporales en que los alumnos comienza a cursar una asignatura, profundizándose la complejidad en la organización de la enseñanza.

---

<sup>44</sup> Cabe recordar que durante los años 2005 a 2009 se implementa en las escuelas secundarias de provincia de Córdoba el programa “Escuela Centro de Cambio” el que institucionaliza innovaciones curriculares y organizacionales en el primer año de la escuela secundaria. En el marco de esta experiencia se constituyen espacios areales en Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Artística mediante las cuales se reducen los espacios curriculares que los alumnos deben cursar en este año de estudios y se promueve el desarrollo de cátedras compartidas ya que los profesores anteriormente se encontraban a cargo del dictado de un espacio disciplinar (por ejemplo Historia, Geografía, Física, Química, etc.) que en el marco del programa debía impartirse bajo una modalidad areal. En este sentido, la propuesta curricular del PIT retoma los preceptos de este programa para el diseño de los espacios curriculares prescriptos para el primer año o nivel de estudios, los que también se configuran en espacios curriculares areales. Se considera que esta decisión intenta favorecer las equivalencias que solicitarán los alumnos que presenten algún recorrido por la escuela media hipotetizando que en su mayoría han cursado y abandonado sus estudios al momento de la implementación de este programa.

Yo no había tenido ninguna experiencia en pluricurso y tenía otra visión de lo que era el pluricurso, digamos que yo esperaba encontrarme realmente con un pluricurso y lo que me encontré es que los chicos que habían dejado, habían dejado hacía varios años y no tenían el nivel en el cual ellos estaban acreditados (...) Cuando yo fui haciendo los diagnósticos, ¿y de qué me daba cuenta? Por ejemplo, que los de tercer año, no llegaban a un nivel de tercer año. A pesar de que había puesto contenidos básicos y elementales, mínimos. Entonces qué hice, los pasé a segundo y así fui bajando y llegué a un punto en el que están todos más o menos en las mismas condiciones (Profesora de Matemáticas I. II. III y IV).

Trabajar con pluricurso, con alumnos de 4 niveles es muy dificultoso para poder centrar la atención en sus procesos de aprendizaje ya que cada uno tiene diferentes ritmos, presentan distintas dificultades y es muy demandante para el profesor hacer un seguimiento de los procesos de cada uno de los alumnos (Profesora de Lengua I. II. III y IV).

Cuando el número (de alumnos) excede de 20 yo creo que es difícil (el trabajo con pluricurso), porque se pierde, se pierde tiempo en los chicos porque ellos como todo, te demandan un tiempo y cuando tenés un curso con mucha población vos no podés atenderlos a todos y ahí siento que estamos fallando un poco, siento que es un poco anti ético (Profesora de Geografía I y II y Ciencias Sociales).

El ingreso de una mayor cantidad de alumnos generó la necesidad de problematizar el formato pluricurso. La coordinadora pedagógica nos comenta que, durante esta etapa, los profesores comienzan a plantear inquietudes tanto por las características de la población a la que deben atender como en lo que respecta al desarrollo de los contenidos curriculares bajo este formato. Comienza a considerarse el espacio

destinado por el programa para reuniones institucionales como una posibilidad de capacitar a los docentes en torno a estas temáticas, para ello se recurre al aporte de una pedagoga que se encuentra trabajando sobre el tema comunidades de aprendizaje<sup>45</sup> en la institución, la que amplía su marco de intervención a esta experiencia. En estas instancias de trabajo se propone la constitución de un *curriculum* flexible que atienda a las particularidades de la población, la vinculación de los saberes académicos con aquellos de la vida cotidiana, así como el desarrollo de núcleos conceptuales que posibiliten el abordaje de contenidos en diferentes escalas. Algunas de estas nociones y estrategias de intervención vienen siendo desarrolladas en el marco de la educación de adultos y son resignificadas y reapropiadas en este contexto situacional y para el trabajo pedagógico – didáctico con estos jóvenes.

#### **6.4.1.2 Organización de la enseñanza: entre la fragmentación del espacio escolar y el desarrollo de tareas colectivas**

En las observaciones de clases realizadas se ha podido apreciar la diversidad de estrategias empleadas por los profesores para el abordaje de este formato. Un grupo de docentes considera que se torna necesario impartir un tema en común e ir profundizando en las actividades solicitadas para adecuar el contenido y las exigencias a los diferentes niveles; otros optan por abordar temáticas diferenciadas según el nivel que cursen los alumnos. Un tercer grupo sostiene que, a raíz de los diagnósticos realizados sobre los conocimientos previos de su grupo de alumnos y considerando que el nivel de formación es similar (estimado como básico), desarrollan los mismos contenidos y actividades obviando los diferentes niveles de complejidad. Al respecto, se recuperan algunas apreciaciones de los docentes entrevistados en torno a esta innovación en las prácticas de la enseñanza:

---

<sup>45</sup> Las comunidades de aprendizaje profesional, según la perspectiva de Andy Hargreaves, invisten cuatro dimensiones: se trata de un grupo de profesionales docentes que trabajan colaborativamente; la mayor parte de esta colaboración se concentra en la enseñanza y el aprendizaje y en cómo mejorarlos; todos los docentes usan evidencia e información como base de sus decisiones, no solo intuición, no sólo experiencia; existe un proceso de revisión regular para considerar cuán efectivo está siendo el docente y cuán efectivos están siendo los cambios que el docente está haciendo en la escuela (Hargreaves, 2007: 67).

Era muy difícil aplicar el pluricurso en su idea digamos, en su concepto, casi todos utilizamos la misma metodología, trataban de dar lo mismo, salvo en algunas materias (Profesor de Inglés Nivel I, II, III y IV).

Yo observé que tratar de trabajar con temas que sean de interés más general, que se puedan trabajar con todos los trayectos a la misma vez facilita la tarea (...) Esa es una de las formas que yo veo que facilita y que ayuda (...) Con esto te tenés que desestructurar y armar una clase distinta para varios grupos si elegís un tema que englobe a varios, pero a su vez que ese tema sea destinado en particular a cada grupo (Profesor de Cs Sociales, Geografía I y II).

Los alumnos, por su parte, conciben la modalidad pluricurso como una posibilidad de apoyo y acompañamiento entre pares en el proceso de aprendizaje. Con respecto a esto, sostienen que cuando algún alumno no comprende, un compañero se solidariza para explicarle. También explicitan que cuando se encuentran cursando niveles más avanzados, aprovechan las explicaciones de las actividades para los alumnos en niveles iniciales, como una forma de repaso de los contenidos. Resulta interesante esta apreciación debido a que esta potencialidad del formato pluricurso, es advertida y valorada por los estudiantes y no así por los docentes entrevistados, los que en ningún caso hacen mención a esta experiencia de apoyo mutuo:

Por ahí yo me siento en un lugar y están todos mis amigos que son de distintos años y “Che loco esto no lo entiendo”, es así así, si no entiendo me explican y vamos así, es muy grupal, por ejemplo, en el curso nuestro... Sí, sí nos ayudamos lo mismo. Porque como hay algunos que saben y otros que no saben, nos vamos ayudando (Alumno).

...no es fácil trabajar con estos chicos y además que es pluricurso. El profe del secundario común no está acostumbrado a trabajar con pluricurso, las

maestras rurales sí, pero el de secundario no... y fijate cómo es la cabeza estructurada de los docentes, porque yo elegí algunos docentes que son excelentes en la secundaria común y no anduvieron en el PIT (Directora).

Conforme a los hallazgos de algunas investigaciones abocadas al estudio de la modalidad de enseñanza pluricurso en escuelas primarias rurales, uno de los problemas más comunes en lo que concierne a las formas de organizar la enseñanza responde a la organización del tiempo. Los autores afirman que el docente debe evitar dos peligros y/o riesgos: el primero, ocuparse demasiado tiempo de determinado subgrupo de alumnos mientras se desatiende a otros y el segundo, la tendencia a fragmentar excesivamente el tiempo del que se dispone intentando dar -a todos- una atención equitativa. Ante los riesgos de desatención o de fragmentación del tiempo, se proponen formas de agrupamiento alternativas, orientadas a una utilización del tiempo en el marco de modalidades pedagógico - didácticas no atomizadas. Estas formas de agrupamiento optan por el predominio de tareas colectivas compartidas por alumnos de distintos años, niveles, trayectos. Si bien esta alternativa se constituye en una opción pertinente para la atención de grupos heterogéneos y potencia sus posibilidades de interacción, como contraparte, esta modalidad puede ser una limitación para el trabajo en profundidad con los saberes específicos que los estudiantes deben adquirir (Fuenlabrada y otros, 1997).

#### **6.4.1.3 Sistema de tutorías más allá de la compensación de carencias en el aprendizaje**

En lo que concierne a la organización del trabajo docente, el PIT instituye innovaciones en la modalidad de prestación de las horas asignadas. Una parte de los docentes son contratados por cargo, generando una ruptura con la histórica modalidad de designación por horas cátedra. Como es sabido, la designación de docentes por horas cátedra obstaculiza el sentido de pertenencia a la institución y a la comunidad educativa, ya que las horas rentadas se limitan o restringen a los momentos de instrucción, sin habilitar tiempos institucionales para el desarrollo de actividades colaborativas como

tutorías, articulación entre propuestas pedagógicas, elaboración de proyectos institucionales, etc. En el caso de esta propuesta, la contratación de docentes abarca horas destinadas al dictado de clases regulares, horas de tutoría, así como unidades de tiempo asignadas al trabajo en equipo, mediante reuniones institucionales.

Con relación a la puesta en práctica de los espacios tutoriales y por recomendación del Ministerio de Educación, se concentraron las instancias destinadas a tutoría en un día de la semana. Esta decisión apuntó a promover una concentración de las instancias de apoyo, en una misma jornada de trabajo, para los alumnos que presentaran dificultades en la comprensión de los contenidos.

En el caso de esta institución, estas instancias se desarrollaron principalmente los días lunes. Durante este día la asistencia de los alumnos disminuye notablemente. Al momento de trabajo de campo se estaba redefiniendo el sentido asignado a este espacio; su asistencia se tornó obligatoria y en las reuniones institucionales se estaba trabajando una nueva manera de abordar los contenidos.

Aunque la mayoría de los docentes entrevistados destina las horas de tutoría a actividades de refuerzo y apoyo, tal como lo prescriben los documentos oficiales, hemos observado que los profesores utilizan criterios disímiles al momento de requerir la asistencia al espacio: en algunos casos solicitan la presencia de alumnos que presentan dificultades de comprensión del tema abordado en la clase regular, otros sólo convocan a los estudiantes del primer nivel, mientras que un tercer grupo libera la asistencia a criterio del alumnado. No obstante, otros docentes utilizan modalidades diferentes a la clase de apoyo como el desarrollo de proyectos (mediante la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas) en el que las producciones son colectivas y sin diferenciación de actividades por nivel. Asimismo, la profesora de Formación Ética y Ciudadana, Proyectos de Intervención Sociocomunitaria y Humanidades destina las horas dispuestas para tutoría a la constitución del Consejo de Convivencia, el que se encuentra conformado por delegados de curso (tres), la profesora en cuestión, la coordinadora y uno de los preceptores.

Las modalidades que asumieron las horas tutoriales y las funciones que cumple este espacio han sido motivos de discusión en esta institución. Al respecto la Coordinadora pedagógica considera que este espacio debería promover otras formas de trabajo, diferentes a las clases regulares, el que tampoco debería limitarse a tareas de apoyo escolar. Se

propone que estos espacios sean de asistencia obligatoria para el alumnado, marcando una distancia con las prescripciones establecidas en los discursos oficiales.

Acá en esta escuela, nosotros hacemos agua en el espacio tutorial, es algo que este año en la reunión de la otra vez, nos planteamos con los docentes... "este año tenemos que resignificar el espacio de las tutorías", no es que venís vos, venís vos. No, vienen todos y en la tutoría no se hace lo mismo que en la clase. Pero por qué, no porque a mí se me haya antojado, sino porque tenemos datos de la realidad que nos dicen que cuando la propuesta en la tutoría es diferente a la hora de clase, los chicos vienen más que a clase (Coordinadora).

La coordinadora se contacta con la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba y convoca a dos pasantes para promover un acompañamiento a los docentes en torno a temáticas comunes a ser abordadas en los espacios de tutoría. Se comienzan a utilizar las instancias de reuniones institucionales para la discusión de lo que se viene realizando en estos espacios y se propone un eje temático común que será abordado por cada una de las asignaturas, a saber: Educación Sexual Integral (ESI).

Beatriz Ávalos sostiene que -a nivel institucional- las reformas o los cambios en el funcionamiento del sistema educacional llegan definidos desde sus autoridades, afrontando la comunidad educativa y por sobre todo los docentes el rol de construir la racionalidad según la intención de quien las diseñó. Frente a esta situación, se supone que los profesionales deberán aceptar y reconocer la validez y legitimidad de las innovaciones o reformas e implementar los cambios según la intención de los diseñadores. Sin embargo, a lo largo de su trayectoria los profesores han ido formando su propia opinión sobre qué enseñar y cómo hacer las cosas. Es decir que, en materia de reformas, que aparecen como multiplicidad de proyectos y de cambios curriculares, los docentes tienden a ser conservadores o reconstructores, pero no necesariamente ejecutores de los diseños en la forma en que estos se plantearon (Ávalos, 2006).

En lo que concierne a las formas en que esta institución asume las nuevas formas de escolarización propuestas por este programa, se manifiesta un intento de promover estrategias de cambio idiosincráticas que promueven la apropiación, resignificación, transformación, en este caso de los espacios destinados a tutoría, tomado distancias de las prescripciones gubernamentales en torno a los mismos.

#### **6.4.1.4 Apreciaciones de los alumnos sobre las tutorías**

Los alumnos entrevistados coinciden en sostener que el tiempo destinado a las tutorías institucionales se encuentra orientado a compensar, complementar, finalizar actividades iniciadas en las clases regulares, completar carpetas y profundizar los contenidos abordados. Pese a la escasa asistencia a estos espacios, los estudiantes valoran su existencia:

Y es como un apoyo por si no te sale algo en la clase y vos sabés que no te va a salir entonces venís a la tutoría para que te lo expliquen bien y para que te salgan bien las cosas (...) Yo vengo cuando me hace falta algo (Alumno).

Los días de tutoría recordamos todo lo que hicimos la clase anterior para la evaluación con el profe que nos toque y los días de clase hacemos normal, clase (Alumno).

[En las instancias de tutoría] terminamos un trabajo por ejemplo el miércoles que tenemos Ciencias Sociales y lo terminamos el lunes y así o por ejemplo si a vos te cuesta más algo entonces ese día la profesora se pone a explicarle o dice que vengan los que más le cuesta y a los que no les cuesta que no (Alumno).



[En las tutorías] por ahí si nos faltan hacer cosas, ponele una tarea que no la podemos hacer en nuestras casas porque trabajamos o no tenemos tiempo, las hacemos en la tutoría (...) son para tener la carpeta completa (Alumno).

#### **6.4.1.5 Reuniones institucionales: comunidades de aprendizaje**

Como se mencionó, los docentes en este programa tienen asignadas horas institucionales para reuniones de trabajo. En esta institución, al inicio de la implementación de la iniciativa, los profesores se reunían cada 15 días para capacitarse y tomar decisiones en torno al rumbo del PIT. Luego de un año de implementación, los encuentros se efectuaban una vez al mes. Al respecto la coordinadora nos comenta:

... nos reuníamos cada 15 días, cada 15 días yo planteaba distintos documentos de distintos autores que hablaban acerca de inclusión y se trabajaba sobre esos documentos. Entonces trabajábamos Kaplan, Baquero o sea, todo lo que se te ocurra lo trabajábamos en la reuniones institucionales (Coordinadora).

Durante las instancias de trabajo de campo, he tenido la oportunidad de asistir a dos de los encuentros realizados en la institución, uno de la cuales se encontró destinado al trabajo en torno a los “usos de dispositivos tecnológicos” y otro relacionado con “experiencias de innovación institucional” en la que los docentes se plantearon interrogantes sobre las limitaciones y posibilidades de sus prácticas. Ambas reuniones estuvieron organizadas por la coordinadora pedagógica. Estas instancias de trabajo son valoradas por los profesores como oportunidades para la puesta en común, el debate, el intercambio de ideas orientadas a la constitución de comunidades de aprendizaje. Como se recordará, las comunidades de aprendizaje profesional, según la perspectiva de Andy Hargreaves invisten cuatro dimensiones: 1) se trata de un grupo de profesionales docentes que trabajan colaborativamente, no individualmente; 2) la mayor parte de esta colaboración

se concentra en la enseñanza y el aprendizaje y en cómo mejorarlos: el foco es el proceso educativo en la realidad del aula; 3) todos los docentes usan evidencia e información como base de sus decisiones, no solo intuición, no sólo experiencia; 4) existe un proceso de revisión regular para considerar cuán efectivo está siendo el docente y cuán efectivos están siendo los cambios que el docente está haciendo en la escuela (Hargreaves, 2007: 67).

En las observaciones realizadas se ha podido apreciar que estas reuniones se organizan teniendo en cuenta los aportes de los docentes, los que son los encargados de desarrollar parte de las actividades de acuerdo a sus conocimientos sobre la temática a abordar. Un ejemplo de ello lo constituye la modalidad de abordaje de la temática desarrollada “uso de dispositivos tecnológicos”; la docente del área de Educación Artística estuvo a cargo de su organización ya que había realizado una Diplomatura en Tecnología Educativa en la FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) y orientó a sus colegas sobre el uso de las herramientas tecnológicas en el aula. La docente compartió sus apreciaciones, presentó videos y recomendó actividades, así como la utilización de redes virtuales educativas. En otra de las reuniones se presentó el video de “La Batidora, la radio en la escuela”, la actividad estuvo a cargo de la Coordinadora Pedagógica, el video se constituyó en disparador para trabajar temas relacionados con la población que alberga el PIT, promoviendo -a través de consignas- la realización de una reflexión sobre las prácticas de enseñanza. Consideramos que las reuniones institucionales se están constituyendo en instancias de discusión e intercambio que los docentes valoran como espacios imprescindibles en los que reflexionar sobre su práctica. Creemos que la reciente institucionalización de espacios de trabajo compartidos podría posibilitar en un futuro próximo el pasaje de la discusión e intercambio de ideas y experiencias, al planteamiento de proyectos colaborativos y de propuestas concretas de intervención institucional.

Francisco Imbernón hace alusión a dos modalidades paradigmáticas de asumir una innovación institucional. Afirma que:

...la innovación puede constituirse en una experiencia limitada a un momento, una circunstancia o una realidad determinada o afectar a todo el colectivo institucional y constituirse en una acción colaborativa

deliberada en la implicación y confrontación, con miras a la incorporación de una idea, propuesta o aportación (...) Desde este último punto de vista, el cambio que debe producir la innovación se referirá a nuevas teorías, procesos, técnicas, métodos como a los nuevos aportes al proceso de enseñanza- aprendizaje (Imbernón, 1996: 65).

Por lo expuesto hasta aquí, se puede advertir que, tanto en la puesta en práctica de la modalidad multinivel como de las tutorías, no se observa un criterio común entre los docentes. Actualmente en la institución hay una fuerte preocupación por la diversidad de criterios utilizados para la organización de los espacios; los docentes sostienen que es necesario un cambio en sus prácticas, “que deben desestructurarse” para implementar nuevas modalidades de organización de la enseñanza que respeten, reconozcan y acompañen a los alumnos en sus ritmos y procesos de aprendizaje. En tal sentido, las reuniones institucionales se constituyen en momentos provechosos de apoyo mutuo, problematización y reflexión en torno a la labor cotidiana orientados hacia la configuración de una cultura escolar diferente.

#### **6.4.2 Régimen académico: flexibilidad curricular y reconocimiento de trayectorias**

En lo que respecta al régimen académico, el PIT, tal como se mencionó en el apartado anterior, propone nuevas modalidades de organización del cursado de los estudiantes, promoviendo la realización de trayectorias escolares flexibles acordes a las trayectorias vitales de los jóvenes destinatarios de esta propuesta. Con relación al reconocimiento que se hace en este programa del recorrido escolar que hayan tenido los estudiantes por la escuela secundaria, se puede advertir que los estudiantes perciben como positiva esta decisión ya que consideran que promueve el avance en sus estudios y la recuperación del tiempo perdido. Por lo general no se hace mención a la incoherencia que genera la escuela media común en relación al cursado graduado y por ende a la repetición de años completos.

E: ¿Y acá te reconocieron todo lo que es primer año? Porque vos todo primero ya lo tenías aprobado.

I: Claro, algunas materias porque yo me quedé por tres materias. Entonces tuve que hacer esas tres materias y después volver a empezar (...) todas las materias que tenía aprobadas me sirvieron...

E: ¿Y qué te parece esto...digo que te reconozcan lo que vos ya habías hecho?

I: La verdad está bueno porque en esta sociedad no hay...no sé cómo explicarte...no hay tiempo, ¿entendés? como para andar perdiéndote un año, yo ya perdí tres años, entonces necesitaba algo que me ayudara a avanzar con mi edad...(Alumna).

E: ¿Vos alguna vez repetiste un año y tuviste que hacer una materia...supongamos geografía que ya habías aprobado?

I: Sí

E: ¿Y qué te parece eso?

I: Es feísimo. Sí no me gusta, en cambio acá no te dan eso no te dicen te quedaste de año, tenés que volver a cursar lo mismo que cursaste el año pasado, no da. Bueno, acá te dan la oportunidad de decirte bueno... cursá la que te llevaste y mientras vas haciendo este año que perdiste vas haciendo otro año, materias de otro año, mientras hacés este año en el que te quedaste (Alumna).

Además, se pudo advertir en las entrevistas realizadas la dificultad que genera en los estudiantes pensar el sistema de cursado y aprobación de los espacios curriculares por materias y no por años de estudio, tal y como se encuentra estructurado en la escuela secundaria común. Es frecuente que los estudiantes hagan mención al año que se encuentran cursando. Por otra parte, esta práctica graduada de organización del cursado es reforzada por la institución, debido que en variadas ocasiones los alumnos evocan las materias que les han quedado pendientes de la escuela secundaria y la sugerencia de la

coordinación de que cursen y aprueben las pendientes, ya sea en el marco del PIT o en la escuela común, y comiencen un año nuevo.

...yo empecé haciendo las materias que yo me llevaba, las que no rendí y mientras iba haciendo esas, iba más avanzada haciendo materias de segundo (Alumna).

Pasa que en la otra escuela yo me llevé 11 materias, saqué 7 para entrar acá tenía que sacar las 4 que me quedaban, las saqué a todas y entré y seguí haciendo la segunda etapa (Alumno).

#### **6.4.2.1 De promociones desreguladas a promociones tuteladas**

Los estudiantes hacen mención a aspectos relacionados tanto con los vínculos establecidos como con el seguimiento de sus procesos de aprendizaje. Al respecto se valora el seguimiento personalizado y la explicación constante de los profesores ante cada inquietud manifestada. En tal sentido consideran que en el marco de esta propuesta “aprenden mejor y más rápido”.

E ¿Y te gusta la propuesta? ¿Notás alguna diferencia con el secundario?

I Sí, porque vienen los profes y te dicen bueno vamos a tener estos temas durante el año, te dicen ¿con cuál quieren que empecemos? ¿Cuál se les hace más fácil? Siempre nos están preguntando todo y no es lo mismo que un colegio secundario común (...) Está muy bueno así la política y las profes nos respetan, nos valoran mucho y no es que porque dejamos el colegio o no tuvimos ciertas oportunidades nos dejan de lado, al contrario, nos respetan mucho en ese sentido (Alumna).

A1. Se aprende más rápido acá que en la escuela común.

E. ¿Sí? ¿Y cómo ven eso?

A.1 Porque somos pocos, antes en la escuela normal éramos muchos alumnos y así era imposible aprender.

A2. Y por ahí que los profesores no te prestaban mucha atención

A.1 O no entendías algo y no te lo explicaban de vuelta. Acá si no lo entendés te lo explican tres o cuatro veces hasta que lo entiendas (Grupo de estudiantes).

Esta propuesta está buena porque te permite terminar más rápido, porque es más rápido que el secundario normal e incluso más rápido que el nocturno (Alumno).

Lucía Garay, respecto a la enseñanza en escuelas que trabajan con sectores populares, sostiene que: “Toda enseñanza, más allá de las disciplinas, es una praxis de intervención desde un sujeto en posición de enseñante hacia otro sujeto en posición de aprendiente (...) praxis entendida como acción con sentido y consentida por el otro” (Garay, 2015:333).

Desde la apreciación de los estudiantes respecto de las prácticas de la enseñanza desplegadas en el marco de este programa y en este contexto institucional particular, parecieran configurarse nuevos sentidos acerca de las intervenciones pedagógicas que los alumnos valoran y reconocen como acciones que los posicionan en el centro de la escena y que consideran sus necesidades, dificultades y demandas.

Asimismo, en las citas anteriores se logra apreciar de manera recurrente en los discursos de los alumnos, una especie de sensación de frustración por un tiempo escolar que parecen haber perdido y que mediante esta propuesta puede recuperarse. En tal sentido consideramos que las concepciones en torno a la trayectoria escolar teórica, lo que deberían haber hecho en su momento y no hicieron (o no lo dejaron hacer), pesa fuertemente sobre sus apreciaciones en torno a la escolaridad. Desde este lugar se concibe esta propuesta como una posibilidad de contrarrestar el desfasaje escolar. La recuperación del tiempo perdido, el llegar a tiempo, acelerar su recorrido son afirmaciones que aún legitiman una edad esperable para realizar ciertos recorridos escolares. Por eso, concluir

este trayecto en la edad preestablecida teóricamente parece ser importante para estos estudiantes. Este ideal continúa jugando un importante rol en las apreciaciones de los estudiantes acerca de su éxito o fracaso.

En lo referido a este aspecto, Sandra Ziegler (2011) en un análisis que efectúa sobre alternativas de escolarización secundaria para los sectores sociales más vulnerables y focalizando su estudio en la experiencia de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires, propone una distinción entre instituciones cuyos mandatos fundacionales están asociados a la selección, como es el caso de las escuelas secundarias tradicionales, y aquellas alternativas institucionales que se instituyen sobre un mandato inclusivo. En tal sentido afirma que en el primer tipo de institución prevalece un tipo de “promoción desregulada”, entendida como aquella en la que los jóvenes quedan librados a sus propios recursos en su tránsito por la escolaridad, mientras que en las otras experiencias se despliega un tipo de “promoción tutelada” en la que se instauran formas de acompañamiento de los aprendizajes y de la vida estudiantil. Este tipo de promoción es el que propicia la inclusión y permanencia de los jóvenes en la escuela secundaria.

En lo concerniente a esta propuesta formativa, se despliega un tipo de seguimiento y acompañamiento del tránsito de los estudiantes por la escolaridad que radica en la flexibilización de la modalidad de organización del cursado de las asignaturas, en las modalidades de transmisión del contenido escolar y por sobre todo en los vínculos establecidos con los estudiantes, lazos socioafectivos que a partir del reconocimiento de la identidad se constituyen en el principal promotor de la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

#### **6.4.3 La evaluación del proceso de aprendizaje: las observaciones pedagógicas**

El PIT promueve una innovación en los modos de evaluación de los aprendizajes. Se concibe como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje focalizada en el seguimiento de los avances de los estudiantes, su participación, su esmero y esfuerzo. Esta propuesta genera una ruptura con las modalidades tradicionales de evaluación centradas en los resultados mediante la administración de pruebas y exámenes durante el

cursado de los espacios curriculares. Desde este enfoque se pretende “sacar a la evaluación del lugar en el que comúnmente se la ubica: un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y del aprendizaje. Se opone a adjudicar a la evaluación el papel de comprobación, de constatación, de verificación de contenidos que, por medio de pruebas y exámenes, deben ser sometidos a un acto de control que permita establecer lo que los estudiantes han aprendido” (Celman, 1998: 38).

En las entrevistas mantenidas con los profesores se ha podido advertir que existe un acuerdo general en las modalidades de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, aunque se aprecian algunas variaciones en las formas en las que cada uno asume la tarea. En tanto denominador común, la evaluación se distancia de la administración de pruebas y exámenes durante el cursado de los espacios curriculares; ésta se realiza mediante la confección de informes de tipo cualitativo que son entregados a los estudiantes en determinados momentos del ciclo escolar. En estos informes se manifiestan las variaciones: algunos profesores asignan un concepto (bien, muy bien, regular) mientras que otros estipulan una calificación numérica, en ambos casos tanto el concepto como la calificación se concibe como provisorios o tentativos y como parte del proceso de aprendizaje. Se recuperan a continuación algunos fragmentos de las entrevistas sobre este aspecto:

En el secundario tradicional uno le pone número. En cambio, en esto uno trata de no ponerle nota, es decir 8, 7 sino bien, muy bien o a veces ni siquiera eso, es decir, aprobó o no aprobó o directamente es hasta menos de eso y decirle va bien, te falta más esfuerzo, como para que no choque, porque a lo mejor vos decís un 4 o le pusiste un regular y a lo mejor eso psicológicamente perjudica. En cambio, si vos le ponés, está flojo, pero con un poco más de esfuerzo vas a llegar, cambia (...) Fundamentalmente lo que yo evaluó es la voluntad de trabajo. Porque hay chicos a los que les cuesta muchísimo que a lo mejor en un secundario tradicional no se le va a dar el tiempo necesario para él o la dedicación necesaria. A veces hay chicos, que hay que esperarlos un poquito más (Profesor de Ciencias Sociales y Geografía).



La evaluación es un punto crítico en el trabajo. No, si por mí fuera yo no evaluaría a los chicos o la típica evaluación no formaría parte. No tomo evaluaciones, ellos van trabajando en clase, yo voy tratando de observarlos y de ver su progreso (...) Nosotros hacemos un informe de evolución, de evolución. Entonces a partir de eso decimos si alcanzó o no los objetivos mínimos (Profesora de Ciencias Naturales y Biología).

La evaluación no es única. Varía con los docentes. La forma de informar es variada, cada docente diseña el informe yo por lo menos lo hago con una nota y un pequeño apartado de las cosas que tienen bien y las cosas que tienen mal, que para mí termina siendo más importante que la nota porque estás evaluando el proceso (Profesor de Inglés: I, II, III y IV).

Además, se ha tenido acceso a las libretas de los estudiantes, en ellas los profesores comunican a los estudiantes sus apreciaciones sobre su rendimiento en las diferentes asignaturas. Los espacios curriculares anuales son calificados en dos momentos durante el transcurso del ciclo lectivo, mientras que los espacios curriculares cuatrimestrales se evalúan en una sola etapa, al finalizar el cursado se asigna una calificación numérica.

Algunos profesores asignan una calificación provisoria a cada una de las etapas, la que en todos los casos va acompañada de “observaciones pedagógicas”, que consisten en una breve leyenda que contiene las apreciaciones de los docentes respecto al desempeño de los estudiantes.

A continuación, se recuperan algunos de los registros de evaluación extraídos de las libretas de calificaciones de los estudiantes:

*Espacio Curricular: Tecnología de la Información y Comunicación*

Modalidad: Anual

Primera Etapa: 9 (nueve)

Observación Pedagógica: Participa en clase, colabora con el docente ayudando a sus compañeros, maneja correctamente la PC. Completa sus trabajos prácticos en tiempo y forma

Segunda Etapa: No asigna nota

Observación Pedagógica: Es participativo en clases y es responsable con la tarea, es solidario con los compañeros y demuestra interés por aprender

Promedio Final: 7 (siete)

.....

(Libreta de calificaciones)

*Espacio Curricular: Matemática III*

Modalidad: Anual

Observación Pedagógica: Participa muy activamente en clases, muestra gran interés por aprender. Asistencia perfecta.

Primera Etapa: No asigna nota

Segunda Etapa: No asigna nota

Promedio Final: 7 (siete)

(Libreta de calificaciones)

*Espacio Curricular: Formación Ética y Ciudadana*

Modalidad: Anual

Primera etapa: No aprobada

Segunda Etapa: No asigna nota

Promedio Final:

Observación Pedagógica: Tiene dificultades para respetar normas y límites, lo que se ve reflejado en su compromiso con lo escolar, la mayoría de las clases no ha trabajado con lo propuesto. Después de su regreso ha logrado completar la carpeta, pero no realiza producciones personales, copia lo de sus compañeros. Se espera un mayor compromiso con su aprendizaje.

Etapa no aprobada.

(Libreta de calificaciones)

Como logra apreciarse en el recorte que se ha realizado, el docente puede o no asignar una calificación a cada etapa, aunque en todos los casos se realiza una observación pedagógica la que contempla variados aspectos: comportamiento, asistencia, relación con el docente - compañeros, participación en clases y en las actividades solicitadas, etc. Las observaciones pedagógicas se constituyen en el principal instrumento de evaluación, a partir de la cual se determina la aprobación o desaprobación del espacio curricular.

#### **6.4.3.1 Instancias de examen: coloquios y exámenes finales**

Por lo que se ha podido relevar en las entrevistas realizadas a estudiantes, las instancias de coloquio son utilizadas por los docentes en caso de que los alumnos no hayan cumplido con la asistencia a clases. Con posterioridad a la conclusión de las clases se habilitan días de consulta para coordinar los temas a trabajar en esta instancia evaluativa. Las instancias de examen final no parecen ser utilizadas muy a menudo por los docentes ni por los estudiantes. El seguimiento que se realiza de los procesos de aprendizaje promueve que los estudiantes aprueben las materias durante el periodo de cursado o en las instancias de coloquio en las que se reconoce el recorrido realizado por los estudiantes, en estas instancias los alumnos deben poner de manifiesto la apropiación de los contenidos escolares en cuya enseñanza han estado ausentes. A los fines de dar

cuenta del dominio de los saberes, los profesores proponen instancias evaluativas variadas como la realización de trabajos prácticos o la resolución de ejercicios domiciliarios, tal como lo expresan los estudiantes en los fragmentos de las entrevistas citados a continuación:

I El año pasado me fue bien, me llevé dos y las saqué.

E ¿Qué te llevaste?

I Ciencias Sociales y Matemática

E ¿Y esas las rendiste en coloquio o como examen final?

I En coloquio

E ¿Y te las llevaste por asistencia?

I Si, por las faltas

E ¿Y qué tuviste que hacer para aprobarla?

I La profe de Ciencias Sociales nos tomó oral y la de Matemática nos dio una prueba que la llevemos a las casas, la hagamos y después la vengamos acá a hacer de nuevo (se ríe).

E La profe de Ciencias Sociales por ejemplo ¿les tomó los temas que Uds. no habían visto en clases o te tomó temas de todo lo que dio?

I No, me dio algunos temas así, los más fáciles. Si yo me la llevé por las faltas, no por la nota (Alumna).

E ¿Y el coloquio en qué consiste?

I Te toman todo lo que vos faltaste, en lo que vos faltaste los temas que se dieron en el año. Ellos te dan los temas para que los estudies y vos tenés que sacar lo que faltaste vos, lo que no sabés (Alumno).

Se torna relevante expresar que la condición de alumno libre -que el programa habilita- no parece considerarse como una posibilidad para aprobar una asignatura por parte de los estudiantes, a pesar de tratarse de una condición contemplada en los documentos oficiales. Al preguntarles a los profesores por esta posibilidad, argumentaban

que desconocían su existencia. En todos los casos los estudiantes se encuentran obligados a cursar los espacios curriculares.

### **6.5 El consejo de convivencia: espacio de canalización de demandas y participación**

El Consejo de Convivencia se constituye a partir de una solicitud de los estudiantes durante el año 2011. Está constituido por un delegado por curso (tres delegados) los que han sido seleccionados por sus compañeros mediante votación, un preceptor, la profesora de Formación Ética y Ciudadana, Humanidades y Proyecto de Intervención Sociocomunitaria (quien destina sus horas de tutoría a la constitución y participación en el consejo) y la coordinadora pedagógica.

En las reuniones del consejo se abordan cuestiones vinculadas a las demandas y necesidades planteadas por los estudiantes a sus delegados (necesidad de un kiosco, luminarias en los patios, realización de eventos, etc.), también se manifiestan los problemas de comportamientos y de relación entre pares que pueden divisar los delegados, los que se constituyen en mediadores entre la gestión directiva y los estudiantes.

[Al Consejo de Convivencia) lo armamos porque tuvimos la idea yo y mis compañeros y hablamos con la coordinadora y el preceptor porque había algunos compañeros que...ponele no se toman igual la responsabilidad (...) Ponele, faltan siempre y sigue estando ese espacio ocupado, aunque no vengan a clase. Entonces nos empezamos a poner de acuerdo para que ellos dejen de faltar, para a través de nosotros transmitirles a ellos y a los profes para mejorar las cosas en el curso, los chicos que tienen problemas y eso. Y desde que empezamos el Consejo hay menos faltas, faltan menos chicos está bueno (Alumna).

...estamos dedicando las horas de tutoría a organizar el Consejo de Convivencia, estamos trabajando con los delegados, cada grupo tiene un delegado y estamos armando el Consejo de Convivencia. Tratamos cuestiones...por ejemplo estamos eligiendo el logo del programa (la convocatoria se encuentra en el hall de la institución) con los chicos delegados estamos tratando de ver de iluminar el patio para que puedan tener el recreo en el patio porque acá adelante (fuera de la escuela) es muy riesgoso está muy abierto, muy metido allá al fondo, entonces por ahí corremos riesgos, entonces hacemos diferentes cosas con los chicos. Ahora estamos haciendo el kiosco, un kiosco cooperativo, se han reunido varios chicos y entonces han puesto un kiosco, les he ayudado a organizar lo del kiosco. Entonces utilizo esas horas de tutoría en otras cosas, digamos que no específicamente para la materia (Profesora Humanidades, Formación Ética y Ciudadana, Proyecto de Participación Sociocomunitaria).

Mediante el consejo de convivencia se logran resolver y develar algunos de los diferentes conflictos que pueden suscitarse entre los alumnos. Una de las particularidades de esta propuesta es la ausencia de un sistema disciplinario tal como las amonestaciones. Para resolver las problemáticas que pudieran presentarse, los diferentes agentes institucionales sostienen que se recurre al diálogo y escucha permanente. En lo que concierne a este aspecto, uno de los profesores entrevistados nos comenta que, al no haber medidas disciplinarias tales como las amonestaciones, siente que les “sacaron el látigo y tenemos que dialogar”, lo que los enfrenta a generar acuerdos con los estudiantes y sobre normas de convivencia y de trabajo en clases.

El hecho de que vos no tengas medidas disciplinarias. Vos sentís que te falta algo y al principio uno pensaba que era incertidumbre, yo pensaba ¿Dónde me meto? Estos me van a pegar un tiro mañana (Profesor de Inglés: I, II, III y IV).

Como puede apreciarse en las citas precedentes, la ausencia de medidas disciplinarias y el compromiso por parte de los docentes y los diferentes agentes institucionales de construir acuerdos en base al diálogo, se tornó motivo de preocupación al tratarse de jóvenes provenientes de sectores sociales vulnerados que en variadas oportunidades interpelaban y cuestionaban la figura de los docentes, en tanto que adultos que representan a un sector social con códigos diferentes. El intercambio se constituía en un desafío, un puente a construir, a partir del reconocimiento mutuo y de la construcción de acuerdos cotidianos que trastocaban los modos habituales de ejercer la autoridad.

### **6.5.1 Los delegados de curso: guardianes del orden**

Los delegados de curso se constituyen en la voz autorizada en el espacio del aula, en guardianes del orden institucional. En las entrevistas realizadas se ha podido divisar la recurrencia de manifestaciones acerca de su función en tanto control de la asistencia de sus compañeros, indagación sobre los posibles problemas personales, charlas con sus pares a los fines de que depongan en sus actitudes, etc.

E ¿Acá existe Centro de Estudiantes? ¿El delegado qué hace?

I Es un compañero nuestro. ¿Qué función hace? Ponele, si están todos con celular ellos dicen “¿podés dejar el celular?” Es como si mandara a todos.

E Es autoridad

I Sí. La autoridad es el delegado, si no le hacés caso los llaman a los profesores...Lo hacen hablar con el delegado, todo Y cuando hacen reunión de profesores vienen los delegados de cada curso (Alumno).

Como puede apreciarse en los fragmentos de las entrevistas, los delegados de curso se constituyen en una especie de “mediadores” sobre los acontecimientos cotidianos en el aula entre sus pares y el equipo directivo. A través de estas figuras los estudiantes canalizan sus demandas a su vez que se constituyen en figuras de autoridad.

## **6.6 Formación laboral: auxiliar de cocina: “auxilio necesitamos cocina”**

Tal y como se mencionó en el capítulo anterior, el programa Inclusión y Terminalidad se propone ofrecer una instancia de Formación Laboral para promover el aprendizaje de un oficio. Pese a que los espacios formativos orientados a la formación laboral, parecieran tener una gran presencia a juzgar por el lugar ocupado en la denominación del programa (Terminalidad), en los diseños curriculares, este espacio se constituye como parte de la formación complementaria por lo que es electivo para los estudiantes. En la prescripción de contenidos se sostiene que:

Este espacio se orienta al desarrollo de una formación/capacitación específica, que contemple los aprendizajes básicos, referidos a un puesto de trabajo o tareas diversas, vinculados a un ámbito de la producción de bienes y/o de servicios (alimentación, comercio, servicios, construcción, metalmecánica, agropecuaria, madera, electricidad, hotelería, etc.), con valor en el mercado del trabajo actual y futuro (Propuesta Curricular PIT, 2010: 118).

Durante el año 2012 la institución presenta a la Coordinación General una propuesta de formación laboral basada en la manipulación de alimentos. La coordinadora de la institución comenta que se decide ofrecer esta formación debido a los posibles ámbitos de inserción laboral en la zona, así como por el interés manifestado por los estudiantes en torno a este oficio. La coordinadora pedagógica afirma que es necesario brindar alternativas de formación laboral diferentes a las asociadas con la construcción, oficio que desempeña la mayoría de los jóvenes que acceden al PIT, para ampliar sus posibilidades de inserción laboral. Al respecto expresa:

Nosotros habíamos pensado en la referida a la manipulación de alimentos, acá en la zona hay frigoríficos, hay un montón de Pymes con relación a la alimentación. Entonces, pensamos que esa es como una opción bastante válida (Coordinadora institucional del PIT).



Cabe destacar, que con antelación a tomar la decisión de poner en marcha la formación en auxiliar de cocina, la Coordinadora ha intentado realizar un acuerdo con el Centro de Desarrollo Profesional de Córdoba (CEDER) cuya sede se encuentra al lado del establecimiento educativo, para que los alumnos realicen la formación laboral allí o en su defecto se puedan usar las instalaciones.

El año pasado en un momento, pensamos en hacer un acuerdo con el CEDER para hacer algo relacionado con el oficio de gasista. Fui a hablar al CEDER, y es como imposible hacer un acuerdo porque dependen de distintos Ministerios. La idea es hacer otras cosas y ver y que los chicos puedan visualizar que tienen otro potencial, no solamente para la obra (Coordinadora institucional del PIT).

Durante la instancia de trabajo de campo más intensiva en la institución, que se desarrolló durante el año 2012, la formación laboral se constituía en un motivo de preocupación para la Coordinadora Pedagógica debido a la ausencia de recursos materiales (insumos, maquinaria, mobiliario, etc.) indispensables para la puesta en marcha del taller de formación laboral.

Finalmente, este trayecto formativo es habilitado durante el año 2013, es decir, a un año y medio de implementación de la iniciativa, contando ya la institución con algunos egresados que no tuvieron la posibilidad de realizar esta formación.

En una de las entrevistas mantenidas durante el año 2014 con la nueva coordinadora institucional<sup>46</sup> ésta nos comenta que finalmente la institución destinó recursos provenientes de la cooperativa para la adquisición de una cocina para la puesta

---

<sup>46</sup> Cabe destacar que, en esta sede del PIT, el trabajo de campo se realizó con mayor intensidad durante el año 2012. Se retoma contacto con la institución durante el año 2014, para concertar entrevistas con los primeros egresados e interiorizarnos con los cambios acaecidos en el PIT en el último año. En ese momento, nos enteramos del cambio en la coordinación institucional, el que ocurre a principios del año 2013. La nueva coordinadora, quien era profesora de Ciencias Naturales y Biología I y II durante el trabajo de campo, nos comenta que han estado sin coordinación durante los meses de marzo y abril, hasta que desde coordinación general la seleccionan como coordinadora. A la anterior coordinadora institucional de este PIT, se le ofrece un cargo en el Ministerio de Educación para complementar funciones de acompañamiento desde la Coordinación General del PIT.

en marcha de la formación laboral, la que da inicio a principios del 2013. Al momento de la entrevista eran 15 los alumnos que se encontraban realizando la formación y ese día, en vísperas de semana santa, se encontraban realizando huevos de pascuas.

Luego de variados intentos frustrados, se estaba concretando un acuerdo con CEDER para el uso de la cocina industrial con la que cuentan en dicho Centro. Debido a la carencia de recursos destinados a garantizar la existencia de este espacio, el tallerista a cargo pone a disposición de la institución los materiales y utensilios con los que se trabaja en el taller:

...el tallerista trae todo como los programas de la tele que ya trae las cosas: esta es la soja cruda, esta es la soja humedecida, esta es la soja hervida y esa es la soja procesada. Porque si él tiene que hacer todo el proceso acá. Querés hervir un huevo y estás dos horas. Supuestamente de acá a un tiempito vamos a tener habilitada la cocina del CEDER, que está justo al lado y ahí vamos a hacer todo el trabajo laboral (Nueva Coordinadora institucional del PIT).

La existencia del espacio de formación laboral ha podido desarrollarse por la buena voluntad y el compromiso de los actores institucionales más que por los acompañamientos y la garantía de condiciones mínimas por parte del Estado provincial, quien mantiene silencio frente a los sistemáticos reclamos institucionales.

Desde la percepción de los jóvenes que han cursado el espacio de formación laboral, se valora la capacitación recibida, así como el esfuerzo de la institución por brindar esta formación.

Formación laboral era cómo desenvolvemos en una cocina, justamente porque analizamos con los compañeros y uno de los mayores empleos que se generaba en aquella zona era lo de bachero, de mozo o ayudante de cocina. Entonces medio como en un diálogo ahí interno decidimos que la cocina era lo que mejor nos iba a rendir... La verdad que a mí me sirvió

bastante. Yo en ese entonces estaba trabajando de bachero y ayudante de cocina. Hacía ambas cosas. Y la verdad que me ayudó, me ayudó bastante en cuanto a los elementos también... el profesor aportaba prácticamente todos los utensilios de cocina de él y una cocina que nos habían donado (Egresado).

### **6.7 Apreciaciones de los primeros egresados. El PIT como una experiencia que posibilita reencauzar y/o definir un proyecto de vida**

En el marco de este estudio se ha tenido la posibilidad de entrevistar a dos de los nueve egresados del año 2013. No hubo una selección de los informantes a entrevistar, aunque uno de los criterios que se tuvo en cuenta al momento de contactarlos es que fueran los primeros egresados de la cohorte 2010 y/o 2011 para articular sus discursos con el trabajo de campo realizado en la institución durante el año 2012.

Ambos informantes ingresan al programa durante el año 2011, con la segunda cohorte de alumnos. Los dos egresan durante el año 2013. Al momento de realización de la entrevista (fines del 2014) ambos se encuentran realizando estudios de nivel superior, uno de ellos cursa la carrera de Periodismo Deportivo en un instituto de Educación superior mientras que el otro estudia la carrera de Comercio Internacional en una universidad privada de la ciudad de Córdoba.

En lo que concierne a las apreciaciones de los egresados respecto a esta iniciativa, consideran por un lado que el programa y sus formas de organización -por sobre todo el énfasis puesto en la construcción de vínculos - posibilitan la permanencia y conclusión de los estudios de educación secundaria de muchos jóvenes. Por otra parte, y en relación con los contenidos impartidos en este espacio, al momento de enfrentarse a estudios de nivel superior no se perciben en desventaja con respecto al resto de sus compañeros; en ninguno de los casos los alumnos mencionan haber recibido apoyos extras (clases particulares) para poder enfrentar los desafíos que supone el ingreso a las carreras profesionales seleccionadas.

El PIT a mí me parece importante que se continúe, que no se abandone el proyecto porque es un proyecto que da sus frutos, por lo menos a mí me sirvió mucho (...) yo conozco a compañeros de mi curso que sin dudas si no hubiesen tenido el PIT se les hubiese complicado muchísimo terminar el secundario. En el PIT son más compasivos, es como que siempre están pensando en que vos finalices el secundario y están buscando siempre la manera para ayudarte, para apoyarte de que no abandones y que sigas con el proyecto (Egresado).

E: ¿Te sentiste preparada o sentiste que algunos contenidos por ahí...?

A: En este caso he estado con gente que fue a colegios privados caros y al mismo tiempo colegios públicos y eran todos lo mismo. Estábamos todos en la misma. Ninguno sabía nada de lo que nos estaban dando. Para el ingreso. Y eran supuestamente cosas que habíamos visto en el secundario y ninguno lo sabía. Gente que terminó el secundario común y yo que lo terminé avanzado el secundario y era lo mismo. Nadie sabía nada. A lo mejor ellos recordaban algunas cosas que yo no, pero estábamos todos en la misma... (Egresada).

En lo que respecta a las percepciones acerca de la experiencia vivida en el marco del programa resulta pertinente recuperar las valoraciones de uno de los egresados con el que se concertó la entrevista en el ámbito escolar en horario PIT. Al preguntarse sobre sus sensaciones ante el retorno a la institución afirma:

E: ¿Qué te pasa cuando volvés a la escuela?

A: Es muy diferente principalmente por las relaciones. Uno mantiene unas relaciones muy importantes con los profesores. Cosa que cuando yo me fui del otro colegio yo no tuve esas relaciones. En el otro colegio tuve buenas relaciones con profesores que se interesaron y esos profesores que se interesan en que uno aprenda a uno les llama la atención y genera una

relación entre alumno y profesor linda. Pero no era con la institución, sino que era con algunos profesores en particular. Acá en el PIT es como que se extraña al grupo y no a algunos individuos.... (Egresado).

En sus apreciaciones se logra inferir las diferencias entre esta experiencia y el tipo de escolarización en la escuela secundaria común. El PIT parece configurarse como una propuesta basada en un mandato inclusivo que compromete a toda la comunidad en este desafío; por ello en el discurso del estudiante el vínculo es con el “grupo de trabajo”, con la “institución”, y no con ciertos “individuos” particulares como en el caso de la escuela secundaria ordinaria o regular. Esta percepción no es un dato menor, ya que permite apreciar una de las potencialidades más interesantes de la propuesta, la que concierne al trabajo en torno a un proyecto de trabajo compartido.

De igual modo y según nos comentan los egresados respecto a la situación de sus compañeros de cursada, en el caso de las elecciones de estos dos jóvenes el PIT ha posibilitado el ingreso a estudios de educación superior. Sin embargo, algunos jóvenes decidieron recorrer otros senderos asociados a la incorporación al mercado laboral. En estos casos el acompañamiento brindado a través de la experiencia PIT ha posibilitado definir, o redefinir estos proyectos, tal como comenta una de las entrevistadas:

Todos salimos con una idea fija. Otro quería su propio taller de motos y empezó un curso. Así que cada uno como que salió con una idea, apoyaron en esa idea (...) Por lo que sé una está trabajando en una óptica, otra tiene una empresa de indumentaria, no logró recibirse, pero lo fue pensando en la escuela ... (Egresada).

Estos alumnos depositan muchas expectativas en la conclusión de sus estudios, en algunos casos consideran que el título les brindará la posibilidad de conseguir un puesto laboral de calidad, se refieren principalmente al trabajo registrado y no forzoso. Para otros, el título significa la posibilidad de continuar estudios superiores ya sea en la Universidad o en Institutos de Educación Superior. Para todos ellos, la escuela se

constituye en un espacio de socialización que les ha brindado la posibilidad de construir nuevos lazos sociales y afectivos (ya sea con sus pares como con los demás miembros de la comunidad educativa).

En lo que respecta a sus posibilidades de continuar estudios de nivel superior, los docentes entrevistados consideran que será muy difícil que, con la formación recibida, puedan realizar estudios de este tipo. Una pregunta que sin lugar a dudas se desprende de esta inquietud, refiere a la calidad de la propuesta y a los saberes de los que efectivamente se apropiaron los estudiantes en estos espacios formativos. Más allá de cual sea el objetivo perseguido y de las reformulaciones y replanteos que se puedan realizar al respecto, es indudable que el PIT ha demostrado en esta institución constituirse en un espacio hospitalario e inclusivo para los jóvenes que han transitado por esta experiencia.

Cabe destacar que hacia el final del trabajo de campo en esta institución - el que abarcó desde el año 2012 hasta el 2014 - los alumnos fueron beneficiados con políticas de inclusión educativa; una de ellas, de la Nación y en el marco del programa Conectar Igualdad, cada uno de los estudiantes recibió una computadora. También durante el año 2014 la mayoría de los estudiantes ingresó en un programa de becas provincial para la conclusión de sus estudios denominado “Confiamos en vos”. Debido a los límites de este estudio no se ha podido indagar en los impactos de estas políticas en la continuidad de las trayectorias escolares de los estudiantes, ni en los cambios promovidos en las prácticas de la enseñanza con la incorporación de las computadoras.

Para concluir este capítulo retomamos el título con el que identificamos el caso: *“No es grande el que triunfa sino el que jamás se desalienta”*, lema extraído del cuaderno de comunicaciones de los alumnos. Consideramos que el PIT en esta institución se ha constituido en un espacio de reconocimiento, contención y acompañamiento a los estudiantes, no solo para que inicien, retomen y concluyan sus estudios sino también en la definición y redefinición de sus vidas y proyectos. En tal sentido, y como se expresó en capítulos anteriores, la coordinación y su inquietud por el establecimiento de redes interinstitucionales que respondan a las demandas vitales y académicas de los alumnos

ha promovido la inclusión y permanencia de los jóvenes en la escuela, considerando a los jóvenes como sujetos de derecho.

## **Capítulo VII**

### **La política en su especificación: Caso II “La inclusión es el modo en que los jóvenes se apropian del espacio que habitan a través de la creación de fuertes lazos de implicación con el lugar ocupado”**

En este capítulo se realiza una reconstrucción de los sentidos asignados al PIT por los agentes a cargo de su puesta en marcha y una aproximación al perfil de los mismos tal como se efectuó en el capítulo anterior. Asimismo, se realiza una breve caracterización de los jóvenes que acceden a este PIT (lugar de procedencia, trayectoria educativa, nivel educativo de la familia, etc.), así como del perfil del plantel docente (titulación, carga horaria en el sistema educativo, etc.). También, se abordan cuestiones vinculadas a las innovaciones establecidas en el formato escolar mediante el análisis del régimen académico (nuevos sistemas de promoción y las prácticas incorporadas), el régimen laboral (modalidad pluricurso, tutorías, reuniones institucionales) y el sistema de evaluación (seguimiento de los aprendizajes). Además, se hace alusión a algunas peculiaridades de la materialización de la iniciativa en la institución, tales como las diferencias establecidas por los estudiantes respecto a la escuela común y/o regular, la formación laboral y las apreciaciones de los primeros egresados.



## **7.1 Contexto institucional en el que se despliega la iniciativa**

El programa se desarrolla en una institución educativa (IPEM) ubicada en barrio Las palmas próximo a la zona céntrica de la Ciudad de Córdoba. Esta institución recibe a una población de clases social media –baja proveniente de diversos barrios de la ciudad. Atiende a aproximadamente 800 alumnos que asisten a la escuela común y 100 que se incorporan a raíz de la puesta en marcha del plan FINES, programa que comienza a implementarse durante el año 2010. El establecimiento cuenta con un plantel docente de alrededor de 130 profesores. La institución fue convocada a participar en la implementación del PIT por ser un establecimiento que presenta altos índices de abandono escolar, así como por su compromiso con propuestas orientadas a la inclusión social y educativa. En lo que respecta a los problemas relacionados con la deserción escolar, una de las coordinadoras del PIT, que antes de ocupar este cargo se encontraba realizando tareas en el Gabinete Psicopedagógico en el Ciclo Básico de la escuela común, nos comenta:

Cuando hicimos el trabajo de campo nosotras vimos que había índices de repitencia como bastantes elevados. Y cuando empezamos a investigar era... sobre todo en los primeros años de esta escuela, y se trataba de condiciones más que sociales. Los chicos venían al cole y se tenían que ir porque tenían que trabajar empezaban a ser papás o mamás...digamos... como de manera muy temprana. O simplemente porque su familia no consideraba a la escuela como una prioridad... digamos... culturalmente había como otras prioridades... (Coordinadora institucional del PIT, II).

Considerando la situación antes descrita, la directora decide poner en práctica el PIT en la institución motivada tanto por la preocupación por la inclusión escolar de los jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo, como por las innovaciones en las modalidades de organización de la enseñanza que habilita esta experiencia formativa. Al respecto sostiene:

A mí lo que más me interesó -además de esto de trabajar para incluir a los chicos que están fuera del sistema- es sobre todo, la posibilidad de crecer hacia el interior de la escuela esto de trabajar con pluricursos. Que no tenemos experiencias. Entonces lo vi como posibilidad. Es decir, más allá de los alumnos lo vi como posibilidad para nosotros (Directora).

De igual modo, el programa concede la posibilidad de conformar un equipo de trabajo en base a criterios de selección diferentes a los regulares: la lista de orden de mérito. Como se recordará, el Ministerio habilita a los directivos de las instituciones en la que se implementa el programa a seleccionar a los docentes que formarán parte de la iniciativa en base a su conocimiento del plantel docente. La directora afirma:

Y yo me acuerdo que la preocupación mía, en ese momento, y se lo planteé era ¿cómo se iba a elegir los docentes? Porque yo te puedo asegurar si era por lista de orden de mérito yo me negaba a tener el programa. Si yo no podía formar un equipo, que me puedo equivocar, y me he equivocado. Pero... hay un criterio... Vos mínimamente conocés, sobre todo cuando vos tenés varios años, yo... en la institución, te imaginás... 21 años... conozco a muchos docentes. Sé quién puede funcionar y quién no (Directora).

En una primera instancia, la directora selecciona junto a las coordinadoras del PIT a docentes que se encontraban trabajando en la escuela común. Frente a la apertura de nuevas cohortes y la necesidad de incorporar nuevos profesionales, en la segunda etapa de implementación de la iniciativa, se empiezan a sumar profesionales no vinculados laboralmente a la institución. Los criterios utilizados para seleccionar el equipo de trabajo del PIT (Coordinadoras, docentes, administrativos, etc.) versaron entre el sentido de pertenencia institucional; el deseo, la motivación y disponibilidad para trabajar en beneficio de los alumnos; la predisposición para amoldarse y comprometerse con la

población que asiste al programa y para afrontar el desafío que supone una nueva organización de la enseñanza.

A continuación, se recuperan algunos fragmentos de las entrevistas que ponen de manifiesto los criterios considerados al momento de seleccionar al plantel docente:

En lo que respecta al pluricurso. Entonces tiene que ser una persona que maneje. Porque, aunque vos no creas, hay gente que da matemática en segundo y le ofrecés horas de quinto y te dice: “No, yo quinto no doy” porque se quedaron en segundo y hace diez años que están dando lo mismo, que no sean tan estructurados, que se permitan otra mirada. Y yo creo que en eso hemos formado un muy buen equipo... (Directora).

La mayoría de los docentes eran de esta institución (...) Lo que se hizo antes de tomar a los docentes fue entrevistarlos. Estábamos el equipo de coordinación y la directora, y a partir de ahí empezábamos a ver si el perfil daba o no con la población. Porque hay algo que me parece que está bueno del PIT que tanto sean docentes, horarios, la organización misma del programa tiene que ser en función del alumno. Entonces, pensar la población que teníamos y en base a eso el docente que necesitábamos o que nosotros pensábamos que necesitábamos (...) Docentes un poco más abiertos, flexibles. Que se puedan adaptar a los cambios fácilmente (Coordinadora institucional del PIT, II).

Como se puede apreciar los profesionales a incorporar a esta experiencia formativa debían contar con características tales como la flexibilidad; adaptación a los cambios, apertura a la innovación de las prácticas de la enseñanza para favorecer la inclusión educativa de los jóvenes destinatarios de la propuesta.

### **7.1.1 La revinculación de los jóvenes con la escuela**

El PIT comienza a implementarse durante el mes de septiembre de 2010 incorporando a una primera cohorte de 25 alumnos; a principios del año 2011 la

institución incorpora a dos grupos más de 25 alumnos cada uno. La Coordinación del programa, durante los años 2010 y 2011, se encontraba a cargo de tres psicólogas recientemente recibidas, las que compartían las tareas que el cargo demandaba. Durante el año 2012, una de ellas se incorpora como coordinadora a cargo de otra institución que comienza a implementar el PIT, quedando dos personas al frente de la coordinación. El programa cuenta con aproximadamente 15 docentes, una preceptora que se desempeña también como bibliotecaria del IPEM y una secretaria quien además realiza actividades administrativas en el nivel medio común. Según la perspectiva de la directora, el objetivo acordado con el equipo de trabajo giró en torno a la revinculación de los jóvenes con la escuela, con el espacio de la escuela. Nos comenta al respecto:

...nosotros, sobre todo cuando empezamos en el 2010, yo lo planteaba como que lo primero que teníamos que trabajar es que los chicos empiecen a encontrar el sentido a la escuela, trabajar el espacio de la escuela (...) de apropiarse de este espacio. Que vuelvan a querer la escuela (...) para mí fue prioridad trabajar esto un poco la autoestima del chico. Ellos vienen de fracasos, de problemas con la ley, con la droga (...) Vos sabés que el chico que viene al PIT viene de un fracaso. Entonces, primero hay que trabajar eso (Directora).

Es importante destacar que al momento de la convocatoria a las instituciones educativas por parte del Ministerio se promovieron acuerdos que fueron incumplidos por parte de la administración provincial, entre ellos la puesta a disposición de un agente policial debido al horario nocturno en el que se dictarían las clases, así como dotar de alumbrado público a la zona en la que la institución se encuentra. Tanto las coordinadoras como la directora de la institución expresan que el único recurso que llegó a la institución para implementar este programa se limitó a la entrega de material didáctico.

No tengo conocimiento de que haya llegado algún aporte económico al cole. Es más, en la primera reunión que te digo en donde se presentó el proyecto del PIT en general, supuestamente íbamos a tener alumbrado

público en todas las escuelas porque en la mayoría está el foquito quemado de la luz del frente o algo pasó. Eso no se hizo. Vamos a tener seguridad policial para nosotros y para los chicos porque era un horario vespertino. Y la mayoría de las escuelas que habían empezado en ese momento eran en barrios que se consideraban que corrían algún peligro los chicos cuando salían del colegio. Eso tampoco estuvo (Coordinadora institucional del PIT, I).

### **7.1.2 Una coordinación compartida: habilitar espacios, crear lazos sociales y reconocer subjetividades**

La coordinación del PIT se constituye en un inicio con tres psicólogas que deciden compartir el cargo, aunque, a los fines formales éste figuraba solo a nombre de una de ellas. Las profesionales se distribuían la carga horaria de forma equitativa y según su disponibilidad horaria. Fueron convocadas a trabajar en el programa por la directora debido a su buen desempeño y al compromiso con la inclusión educativa que demostraron en el desarrollo de sus prácticas preprofesionales el año inmediato anterior.

...Nosotras estábamos haciendo las prácticas preprofesionales en este cole. Decidimos hacer las prácticas acá, en el gabinete porque acá trabaja una profe nuestra de la cátedra de Psicología Educativa y sabíamos que íbamos a aprender mucho porque estaba ella. Terminamos las prácticas, nos recibimos de licenciadas y al tiempo la directora nos ofrece a las tres el cargo de coordinador. Entonces decidimos tomarlo las tres, es decir, es un solo cargo, pero estamos las tres en la coordinación (Coordinadora institucional del PIT, I).

...nosotros hicimos nuestra práctica final acá y trabajamos el tema de la repitencia. Porque nuestro objetivo era investigar un poco esto que era este tema de la inclusión, que es bastante nombrado en educación, ahora (...)

Esta escuela era nombrada en el barrio como una escuela inclusiva y nosotros investigamos más o menos eso. Entonces por eso nos cita la dire a nosotros. Porque el programa se trata un poco de eso... de incluir chicos que estaban fuera del sistema escolar (Coordinadora institucional del PIT, II).

Una de las Coordinadoras comenta que la directora, una vez que aceptan participar de la iniciativa, las invita a asistir a una de las reuniones informativas sobre las características del programa, organizada por el Ministerio de Educación de la Provincia. Luego de interiorizarse sobre la propuesta, la institución evaluó las posibilidades de implementarla, considerando las condiciones institucionales: espacios, personal, etc. Las coordinadoras elaboran una propuesta particular, en la que orientadas por los aportes de Silvia Bleichmar se proponen poner especial énfasis en el reconocimiento de las subjetividades a partir de considerar la inclusión educativa como la posibilidad de habitar un espacio para estos sujetos, así como la construcción de lazos sociales. Se expresa lo siguiente:

Concebimos a la inclusión más allá de un permanecer en el sistema educativo teniendo en cuenta los conceptos de pertenencia, apropiación, habitabilidad y hospitalidad, es decir, que este espacio se convierta en un lugar, un lugar de encuentro, donde el sujeto lo habite con otros (...) la inclusión se relaciona con el modo en que los jóvenes se apropian del espacio que habitan, a través de la creación de fuertes lazos de implicación con el lugar ocupado... (Proyecto Institucional PIT, anexo).

Esta impronta asignada al sentido del PIT en la institución se tensiona paradójicamente con la escasa disponibilidad de espacios físicos asignados al desarrollo de las actividades del equipo de trabajo y alumnos, es decir, la asignación de aulas fijas para las tareas de coordinación, reuniones de equipo, etc.

### **7.1.3 El PIT y la asignación de espacios institucionales**

En esta institución, el PIT se desarrolla en horario vespertino, a partir de las 17hs en el que los alumnos asisten a los espacios de tutoría; de 18 a 23 hs es el horario de cursado regular. Los alumnos del PIT comparten parte de sus actividades escolares con los alumnos de la escuela media regular, ya que por lo general los estudiantes de la escuela media común tienen clases hasta las 18hs. Este cruce de actividades ha posibilitado que los estudiantes compartan algunos actos escolares (efemérides, egresos, etc.). En las instancias de trabajo de campo, se ha podido observar que, pese a que la institución cuenta con espacios disponibles para el desarrollo del PIT, hacerse lugar ha resultado y resulta difícil. Se presenta como una constante la ausencia de espacios específicos, estables y fijos para el desarrollo de las clases. Los docentes cuando llegan a la institución buscan a las coordinadoras y/o a la preceptora para informarse sobre el aula asignada, los alumnos hacen lo mismo. Da la sensación, luego de casi tres años de implementación de la propuesta, que el PIT se encuentra en una especie de “no lugar”, mediante el uso de un espacio que parece no pertenecerle, al que utiliza una vez que lo desocupan aquellos que se encuentran allí en forma legítima (la comunidad educativa de la escuela secundaria regular). Es recién a fines del 2013, a dos años y medio del inicio de la experiencia, cuando a la coordinación se le asigna un espacio de trabajo fijo, amplio y con mobiliario pertinente, el que también funciona como sala de profesores y congrega al personal del programa.

### **7.2 Características de los estudiantes que asisten al PIT en esta institución**

Por lo que se ha podido relevar en las entrevistas realizadas, se manifiesta una diferencia importante entre las características de la primera cohorte de alumnos que ingresa al programa durante el año 2010 y la que ingresa en el 2011. La primera, de 25 alumnos, proviene de un sector social de clase media, por lo general no se encuentran insertos en el mercado laboral, mientras que el grupo de estudiantes que ingresa en el 2011 presenta otras características asociadas a jóvenes en conflicto con la ley, con problemas de adicción, pertenecientes a sectores sociales marginalizados. En el caso del

grupo de estudiantes que ingresa al PIT en el 2010, los motivos por los cuales no han podido continuar o iniciar sus estudios de nivel medio han estado vinculados a problemas de conducta: amonestaciones, expulsión a raíz de haber repetido en variadas oportunidades un mismo año de estudio, etc. A estos motivos se suma, en el grupo de alumnos que ingresa durante el año 2011, las actividades laborales desempeñadas (muchos de ellos trabajan en el sector construcción, talleres mecánicos, empleadas domésticas).

En cuanto a la disposición de los alumnos en relación a las actividades escolares, los profesores entrevistados coinciden en sostener que durante los primeros años de trabajo ha sido muy dificultoso centrar su tarea en torno al abordaje de los contenidos escolares, ya que una cuestión compartida por los estudiantes, con independencia de las cohortes y los sectores sociales de pertenencia, ha sido la ausencia de hábitos de conducta, razón por la cual las primeras intervenciones realizadas por los docentes han estado centradas en promover un mayor vínculo con los alumnos y fomentar el sentido de pertenencia institucional, relegando a un segundo plano tareas relacionadas con la transmisión de contenidos. A continuación, se recuperan algunos fragmentos de las entrevistas realizadas:

Yo empecé en el 2010 inaugurando el PIT. Era un desafío, me gustan los desafíos, entonces empecé con esto. Al principio me quería morir. No sabés lo que fue, fue terrible (...) Los chicos querían hacer lo que querían, cualquier cosa. Te querían fumar adentro del curso. Se reían. No tenían pautas de conducta. Nada. Entonces me quería morir (...) Pero los contenidos los chicos no te daban bolilla... los chicos se subían arriba de las mesas, las sillas, te gritaban, te maltrataban. Yo me iba a mi casa con los pelos de punta. Entonces los contenidos a los chicos no les importaban nada. Porque ni siquiera sabían lo que le estábamos dando. Entonces todo eso llevo un tiempo. Y ahora yo noto que los chicos son más delicados (...) Si yo ahora le digo sacate la gorra porque te queda mejor, para



presentación o para estar... se la sacan. Me llevan el apunte. Antes, me decían: pero qué le voy a hacer caso a usted. Nos maltrataban, nos sentíamos mal (Profesora de Geografía I y II).

Yo creo que los chicos vienen porque quieren tener un grupo de amigos y está bien que lo tengan. Me parece bárbaro que el compartir con otros, el trabajo en grupos. Tolerarse, respetarse. Ese otro contenido es el que trabajamos en el aula (...) los chicos son muy demandantes y eso demora el contenido. Tenés que elegir muy bien qué contenidos vas a dar. Es como que no es la estrella del aula el contenido. ¿No sé si me entendés? No es avanzar mucho en contenido, sino que lo que sepan lo tienen claro, que lo manejen, que ellos empiecen a pensarse y que puedan ir aplicando su forma de pensar a través de los pasos. No van a tener mucho contenido (Profesora de Química).

Como se puede apreciar, al recuperar la voz de los profesores, generar o promover el respeto a normas de convivencia, establecer hábitos por sobre todo comportamentales se constituye en una de las principales tareas asumidas por los profesionales; según sus expresiones estas tareas son imprescindibles a los fines de poder generar mayores vínculos de los estudiantes para con los saberes a impartir.

A continuación, se realiza una caracterización de la población que accede a este PIT; la información aquí expuesta ha sido recolectada a partir de la administración de una encuesta anónima a los estudiantes, en la que se ha indagado sobre aspectos tales como: lugar de procedencia, nivel educativo de los padres o tutores, trayectoria escolar, inserción en el mercado laboral y expectativas en torno a la conclusión de sus estudios de nivel secundario. Asimismo, se han realizado entrevistas en profundidad las que posibilitaron acceder al universo de significados y a la reconstrucción de los sentidos construidos por los jóvenes en torno a la experiencia.

## Procedencia

Lugar de procedencia	Porcentaje	Interpretación de datos
Córdoba capital	97%	La mayoría de los estudiantes que asisten a este PIT, un 97%, provienen de la ciudad de Córdoba, complementando esta información recolectada con las entrevistas realizadas también podemos decir que los alumnos que asisten a la institución provienen, por lo general de barrios aledaños a la misma, mientras que solo un 3% de la población procede de localidades del interior provincial. Asimismo el porcentaje de alumnos de sexo masculino un 90%, es mayor que las estudiantes de sexo femenino un 10%.
Localidades del interior	3%	

En la encuesta realizada se ha indagado el nivel educativo al que han accedido los padres y/o tutores de los estudiantes que ingresan a este programa. La información recolectada pone de manifiesto que más del 50% de los jóvenes se constituye en una generación que, a diferencia de sus progenitores o tutores, tienen acceso a la educación secundaria.

## Nivel educativo padre o tutor

Nivel educativo de padre/ tutor	Porcentaje	Interpretación de datos
No accedió	3%	Como puede apreciarse, un 55% de los padres o tutores de estos jóvenes no ha completado sus estudios de nivel secundario. Es interesante visualizar el acceso a los niveles inferiores del sistema, siendo un 3% de los padres o tutores de los estudiantes los
Primario Incompleto	3%	
Primario Completo	15%	
Secundario Incompleto	34%	
Secundario Completo	24%	
Superior Incompleta	0%	
Superior Completa	18%	

No contesta	3%	que no han completado sus estudios de nivel primario, mientras que un 15% los completa pero no logra acceder al nivel secundario. Asimismo, mientras que un 24% de los padres o tutores ha concluido la escuela secundaria, un 18% accede y completa estudios de nivel superior.
-------------	----	--

### Nivel educativo madre o tutora

Nivel educativo de madre/ tutora	Porcentaje	Interpretación de datos
No accedió	0%	En el caso de las madres o tutoras puede apreciarse que al igual que en el caso de los padres o tutores, un 55% no ha concluido la educación secundaria. Los datos revelan que un 15% concluye la escuela primaria y un 3% no lo concluye. Mientras que un 34% no ha concluido sus estudios de nivel secundario. Un 30% concluye estudios secundarios y un 15% concluye estudios de educación superior. Es importante destacar que, en ninguno de los casos los
Primario Incompleto	3%	
Primario Completo	15%	
Secundario Incompleto	34%	
Secundario Completo	30%	
Superior Incompleta	0%	
Superior Completa	15%	
No contesta	3%	

		alumnos manifiestan que las madres o tutoras no hayan tenido acceso a estudios categoría que se encuentra presente en el caso de los padres o tutores.
--	--	--

En lo referido a la situación educativa en la que ingresan los estudiantes al programa, se ha podido relevar la siguiente información:

### Condición de ingreso

Condición de ingreso	Porcentaje	Interpretación de datos
Inicia sus estudios secundarios con el PIT	33%	Como puede apreciarse, la mayor parte de los jóvenes, un 64% retoma sus estudios de nivel secundario en el marco de este programa, mientras que un 33% inicia sus estudios de nivel secundario en el marco de esta experiencia formativa.
Retoma sus estudios secundarios con el PIT	64%	
No contesta	3%	

La mayoría de los estudiantes que han iniciado sus estudios secundarios en la escuela media común han visto obstaculizada su continuidad a partir del segundo año de la escolaridad secundaria, tal como lo expone la siguiente tabla:

## Trayectoria escolar en la escuela secundaria común

Trayectoria en la escuela común	Porcentaje	Interpretación de datos
Primer año completo	41%	Un gran porcentaje de la población que asiste a este PIT y que retoma sus estudios con este programa, un 41% del alumnado, había logrado completar el primer año de la escolaridad secundaria mientras que un 32% completa el segundo año solo un 23% ha llegado a completar el tercer año o más.
Segundo año completo	32%	
Tercer año completo o más	23%	
No contesta	4%	

A partir de la administración de encuestas, también se ha relevado la inserción de los estudiantes en el mercado laboral.

## Jóvenes e inserción en el mercado laboral

Jóvenes e inserción en el mercado laboral	Porcentaje	Interpretación de datos
No trabaja	73%	La mayoría de los jóvenes que ingresan a este programa, un 73%, no se encuentran trabajando mientras que un 27% sí lo hace. Considerando los alumnos que se encuentran trabajando mientras realizan sus estudios, se ha indagado sobre la situación laboral en la que se encuentran.
Trabaja	27%	
No contesta	0%	

### **Tipo de trabajo de los jóvenes insertos en el mercado laboral**

<b>Tipo de trabajo</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Interpretación de datos</b>
Trabajo Formal	22%	En la mayoría de los casos, esto es un 78%, el tipo de relación laboral es de tipo informal mientras que solo un 22% posee un trabajo registrado.
Trabajo Informal	78%	

Complementando esta información con las entrevistas realizadas se ha podido relevar que la mayor parte de los jóvenes insertos en el mercado laboral se encuentran realizando sus actividades en el sector de la construcción, principalmente en calidad de albañiles, mientras que las jóvenes se desempeñan en el rubro de empleadas de casas particulares.

También se ha indagado sobre las expectativas depositadas por los estudiantes al concluir con sus estudios secundarios, la tabla presentada a continuación expone la información hallada en este aspecto:

### **Expectativas sobre la conclusión de estudios de nivel secundario**

<b>Expectativas sobre la conclusión de los estudios</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Interpretación de datos</b>
Continuar estudios superiores	24%	Un 21% de los estudiantes manifiesta su intención de insertarse en el mercado laboral con un trabajo registrado al concluir sus estudios de nivel secundario, mientras que un 24% manifiesta su intención de continuar estudios de nivel
Tener un trabajo formal	21%	
Estudiar y trabajar	37%	

No sabe/ no contesta	18%	superior. Asimismo, un 37% aspira a estudiar y trabajar simultáneamente. Como en el capítulo anterior, consideramos que este dato es de gran relevancia ya que el deseo de continuar estudios con posterioridad a la conclusión de este trayecto denota la importancia y confianza en la educación como instrumento que posibilita concretar una proyecto de vida.
----------------------	-----	--

Sintetizando, la información recolectada hasta aquí podemos señalar que los jóvenes que acceden a este PIT provienen de barrios aledaños a la zona en la que el programa se inscribe, todos ellos de la ciudad de Córdoba. Aproximadamente un 30% de los estudiantes integran la primera generación en acceder a la escuela secundaria. La mayoría de ellos tiene cierto recorrido realizado por la escuela secundaria común y han visto truncado su recorrido, sobre todo, en el segundo año de su escolaridad. La mayoría de los jóvenes que alberga este PIT no se encuentra trabajando y los que lo hacen se encuentran mayoritariamente en el mercado informal. En cuanto a sus expectativas al concluir la escuela secundaria un gran porcentaje sostiene que desea continuar sus estudios y trabajar simultáneamente.

### **7.2.1 Razones o motivos por los cuales la trayectoria escolar de los adolescentes y jóvenes se vio obstaculizada**

También se ha indagado en los motivos por los cuales han tenido que abandonar o han sido excluidos de la escuela secundaria. Los estudiantes alegan variadas razones entre ellas: problemas familiares, cuidado de hermanos menores, maternidad, trabajo, etc., aunque las más recurrentes fueron: falta de interés, repitencia, inasistencias y en menor medida problemas de conducta. Se torna interesante considerar este aspecto ya que, en este caso, los mayores problemas en términos de inclusión parecen estar cuestionando los contenidos impartidos por la escuela y su forma de transmisión, lo que

genera: aburrimiento, desgano, desmotivación frente al aprendizaje. Al respecto un alumno sostiene:

...los profes son distintos, son muy distintos a los de la escuela común. En el Belgrano son profes que por ahí son profes muy piolas o un profe muy exigente y era muy difícil aprobar la materia. Y acá lo que veo es una diferencia en cuanto al incentivo que te dan para estudiar. Cuando iba al Belgrano no me daba ni bosta ganas de estudiar porque era muchísimo, aburrido y acá a los profes les he visto más onda, eso me gusta mucho más (Alumno).

### **7.2.2 Potencialidades del PIT desde las apreciaciones de los jóvenes**

Se ha indagado en las apreciaciones de los estudiantes en torno a esta propuesta formativa. Para ello se les ha realizado una pregunta abierta, a saber: ¿qué opinas sobre el PIT 14 – 17? ¿cuáles son las cosas que te sorprenden, te gustan y cuáles las que cambiarías?

Como una recurrencia previsible en sus respuestas se explicita el hecho de que este programa constituye una oportunidad de concluir sus estudios de nivel secundario. También, y en relación a las particularidades de la propuesta formativa, se hace mención a la comodidad de los horarios, al sentirse a gusto con el grupo de pares, así como con profesores y coordinadores. Respecto de la función de estos últimos sostienen que se les presta atención, que son escuchados y que los incentivan para continuar sus estudios. En el caso particular de los profesores, se sostiene que los ayudan a aprobar los espacios y a comprender el contenido. Llama la atención, algunas de las expresiones de los estudiantes al responder a esta pregunta:

El programa es excelente; es genial; es perfecto, está bueno; me gusta (Alumnos).



### 7.3 Perfil de los docentes

Las tablas que se presentan a continuación exponen las principales características de los docentes a cargo de la iniciativa al momento del trabajo de campo intensivo en la institución (período 2013 – 2014). Los datos relevados se concentraron en tres aspectos: titulación de los docentes, en la que se debía especificar la formación de grado y formación pedagógica en caso de que la hubiere; horas cátedra acumuladas en el sistema educativo y si trabajan en el IPEM en el que se desarrolla el programa. Esta información fue complementada con la recolección de información mediante entrevistas a secretarios técnicos y coordinadores.

#### Titulación de los docentes del PIT en la institución

Titulación	Porcentaje	Interpretación de datos
Profesores con formación pedagógica	50%	Por lo que podemos apreciar esta tabla, es equivalente la proporción de docentes que poseen título docente o que han realizado el trayecto pedagógico para el ejercicio de la tarea de enseñanza en el área de conocimiento 50% y los profesores que poseen un título supletorio, es decir, una titulación que les posibilita dictar clases pero que es específica para el ejercicio de la docencia 50%.
Profesores con título supletorio	50%	

Complementando esta información con datos recolectados en entrevistas, pudimos visualizar que los profesionales sin formación pedagógica poseen las siguientes titulaciones: Contador Público, Licenciados en Comunicación Social, Licenciados en Psicología, Bioquímica, Técnico en Informática, etc.

Como se mencionó en el capítulo anterior, por lo general, el director de las instituciones que implementan el PIT, seleccionó de su plantel docente a los profesionales que consideraba podían asumir con compromiso la propuesta formativa. En lo que respecta al trabajo de los docentes en la institución, se ha accedido a los siguientes datos:

**Profesores que trabajan simultáneamente en el PIT y en el IPEM sede**

<b>Profesores que trabajan simultáneamente en el PIT y en el IPEM</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Interpretación de datos</b>
Trabaja en el IPEM	62%	La mayoría de los profesores, un 62% se encuentra como docente en la escuela secundaria común mientras que un 38% no ejerce la docencia allí.
No trabaja en este IPEM	38%	

Estos datos permiten dar cuenta de una leve reconfiguración de la modalidad de ingreso de docentes al programa en esta institución, ya que en un primer momento los docentes convocados por la directora de la institución desempeñaban sus actividades en dicho establecimiento. Los datos anteriores expresan el ingreso de profesionales no necesariamente vinculados con la institución.

Se presenta a continuación la dedicación horaria de los docentes. Al momento de solicitar la información se toma como punto de quiebre 30hs cátedra, el máximo de horas cátedra que un docente puede acumular en el sistema educativo. Cabe recordar que el programa posibilita superar el máximo de horas permitido por el sistema, debido a que las mismas al ser a término no se computan como incompatibilidad lo que significa que un docente puede acumular más de 30hs cátedra y de hecho una gran cantidad de docentes

de estos trayectos poseen gran carga horaria acumulada en el sistema. La implementación del PIT en esta institución no fue la excepción, como lo reflejan los siguientes datos:

### **Dedicación horaria de los profesores en el sistema educativo**

<b>Dedicación horarias en el sistema educativo</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Interpretación de datos</b>
Más de 30hs cátedra	52%	Por lo que se puede apreciar, un 52% de los docentes tienen más de 30hs cátedra en el sistema mientras que el resto, un 48%, posee menos de 30hs cátedra.
Menos de 30hs cátedra	48%	

Se considera que este es un dato relevante ya que la cantidad de horas cátedra destinadas al ejercicio de la docencia permite realizar un análisis de las posibilidades objetivas de dedicación de tiempos para el abordaje de una propuesta formativa diferenciada, que demanda en su materialización, la invención de situaciones pedagógico-didácticas para afrontar las innovaciones en los modos de organización de la enseñanza y los agrupamientos de los alumnos; estamos haciendo referencia a la modalidad organizativa de pluricurso, multinivel o aulas diversificadas.

Haciendo una síntesis de la información recolectada sobre la configuración del plantel de profesores, se puede decir que la mayor parte de los docentes trabaja como docente del IPEM y en el PIT simultáneamente, manteniéndose el criterio de priorizar, en la selección docente, a profesionales del establecimiento educativo. Aunque se visualiza, un incremento del ingreso de profesionales externos a la institución. También se puede apreciar que la mitad posee formación pedagógica para el ejercicio de su rol. Asimismo, más del 50% de los profesores posee más de 30hs cátedras acumuladas en la docencia.

## **7.4 Formato escolar: régimen laboral, régimen académico y sistema de evaluación**

En este apartado, se realiza un análisis de las variaciones presentadas en el formato escolar en lo que respecta a tres aspectos: régimen laboral docente, régimen académico y sistema de evaluación. Desde el régimen laboral docente se exploran los sentidos construidos por los docentes y coordinadores en torno a las prácticas de enseñanza, las reuniones institucionales y las apreciaciones de docentes y alumnos sobre los espacios de tutoría. Desde el régimen académico se indaga principalmente las apreciaciones de los alumnos en torno a las nuevas formas de cursado. Con respecto al sistema de evaluación se reconstruyen los modos en que los docentes asumen las formas de evaluación centradas en los procesos de aprendizaje, así como las apreciaciones de los estudiantes sobre las mismas.

### **7.4.1 Variaciones en el régimen laboral: la organización del trabajo docente**

Como se señaló, el programa propone una transformación en las modalidades de organización del trabajo de los profesores, las innovaciones serán descriptas considerando la modalidad de organización de la enseñanza: pluricurso, el sistema de tutorías y la constitución de espacios para el trabajo en equipo mediante reuniones institucionales.

#### **7.4.1.1 Modalidad de organización de la enseñanza: pluricurso / aula diversificada/ multinivel**

La organización de la enseñanza bajo la modalidad pluricurso plantea en los profesores variadas inquietudes. A los fines de socializar las experiencias iniciadas bajo este formato y acompañar a los docentes en la implementación de la iniciativa, el Ministerio de Educación ofreció una capacitación en la que participaron solo cuatro docentes del establecimiento de los cuales solo uno permanece en la institución. Estas capacitaciones se realizaron durante el transcurso del mes de septiembre de 2011, a un

año de la puesta en marcha del programa. La directora nos comenta que durante las capacitaciones se trabajó en torno a las modalidades de abordaje de los contenidos que cada docente realizaba, más que ofrecerse un asesoramiento y/o acompañamiento en torno a los modos de abordaje de los contenidos, por lo que pareciera que esta instancia no ha sido de gran aporte para los docentes de la institución. Al respecto sostiene:

...a la capacitación la dimos nosotros. “Cuenten su experiencia”, y ellos toman nota (Directora).

Una de las profesoras asistentes nos comenta sus apreciaciones:

... Yo tuve la sensación de que el Ministerio no tenía ni idea y trabajaba con las cosas que nosotros les decíamos (Profesora Geografía I y II).

Al parecer y según las apreciaciones de los agentes institucionales a cargo de la materialización de la modalidad multinivel o de aulas diversificadas, las instancias de capacitación se constituyeron en espacios de socialización e intercambio de las experiencias más que en instancias en las que hayan podido valerse de nuevas herramientas pedagógico – didácticas para afrontar la nueva forma de organización de la enseñanza.

En lo que respecta a la materialización de la modalidad pluricurso en la institución, si bien en el transcurso del año 2010 el formato fue puesto en práctica por la totalidad de los profesores convocados durante esta etapa y debido a que los alumnos que ingresaron al programa no contaban con un gran avance en su trayectoria por el nivel secundario, los docentes se enfrentaban a lo sumo con el dictado de dos niveles de complejidad diferentes. El ingreso de nuevos alumnos durante el año 2011 y la necesidad de contratar a nuevos docentes posibilita afrontar el formato pluricurso de otra forma.

Las coordinadoras junto al equipo directivo deciden organizar los espacios curriculares de los docentes, para facilitar a los profesores la transmisión del contenido. Es así como organizaron las trayectorias de modo tal, que, por ejemplo, un docente de lengua se encargue de los alumnos de nivel I y II mientras que el otro se responsabilice

de los estudiantes que se encuentran cursando la materia en un nivel III o IV. Esta reorganización posibilita limitar la complejidad que supone la modalidad de sección múltiple.

En relación con la puesta en práctica del formato pluricurso, los profesores entrevistados coinciden en sostener que es una modalidad de organización de la enseñanza compleja, que si bien propicia el sostenimiento de vínculos y lazos para con el grupo de pares, como estrategia de organización de los contenidos no resulta adecuada debido, por un lado, a la ausencia de formación para afrontar la modalidad y por el otro, a las características del grupo de alumnos, los que poseen escasa autonomía en el desarrollo de sus tareas, aspecto fundamental para sostener el formato.

Son muy demandantes todos, muy, muy demandantes (...) uno tiene que salir de esto de que uno se para frente a la clase, da la clase magistral. Acá no, tenés que explicar, saber que tenés que explicar dos o tres veces lo mismo. Que explicás una vez y te aseguro que vas a tener que explicar... yo lo tomo con esto de que no me enojo si lo tengo que volver a hacer porque yo ya sé que es así (Profesora de Cs Naturales y Biología I).

Yo no sé si en un colegio rural, en una dinámica diferente... pero son chicos que tienen problemas, porque tienen problemas o han tenido problemas en sus trayectorias. Que necesitan de determinado tipo de contención. No tienen autonomía para que uno le diga hagan esto y lo hacen; se dispersan... (Profesor de Lengua I, II, III, IV).

Los docentes comentan que han puesto en práctica diferentes estrategias para abordar el pluricurso, entre ellas, aquella relacionada con el abordaje de una misma temática con diferentes niveles de complejidad según las asignaturas que deben cursar los alumnos, así como la utilización de un mismo recurso, como la proyección de una película o documental, como disparador para el abordaje de los distintos contenidos. En todos los casos, se concibe que estas estrategias no resultaron eficaces, y en el momento del trabajo

de campo, todos los profesores entrevistados se encuentran trabajando con actividades diferenciadas para cada subgrupo de alumnos.

Yo tengo dos grupos. Uno es de Ciencias Sociales y el otro es de Historia (...) He probado un mismo tema para los dos grupos, como disparador, y arrancar orientado hacia uno y orientado hacia el otro grupo (...) Busquemos una película como disparador como para armar... o ligar unos temas con todos los cursos. El hecho de que ellos ven la película y a la otra semana recién hacemos las relaciones es complicado (...) Y ahora no. Ahora traigo actividades. Lo he dividido en trabajos prácticos a todas las clases. Ellos hacen el trabajo práctico y me lo entregan... (Profesora Ciencias Sociales e Historia).

Yo vengo, por ejemplo, el primer día de clases, pongo más o menos los alumnos en cada trayecto, es una zoncera (me muestra diferentes carteles con el nombre de cada trayecto), digamos entonces, ponés los cartelitos en el banco y entonces cada grupo sabe en dónde se tiene que sentar (Profesora de Matemática).

A mí lo que me cuesta mucho es el pluricurso. Me cuesta horrores. Me cuesta a mí y me parece que les cuesta a los chicos. Me parece que están acostumbrados y yo estoy acostumbrado a darles clases a un grupo, con disparidades. Pero a un grupo con un contenido, con una estrategia. Con una estrategia que puede ser más o menos dinámica, más o menos tradicional, pero es un contenido. Y acá yo me encuentro con tres contenidos (...) Y tengo situaciones muy distintas, honestamente para mí no sirve como estrategia pedagógica (Profesor de Lengua).

En lo que respecta al abordaje de los contenidos escolares, en las observaciones realizadas se ha podido apreciar que, para diferenciar las actividades para los estudiantes, según el nivel y/o trayecto que se encuentren realizando, los profesores utilizan manuales

escolares y con el cuadernillo Horizonte, los que retiran de la biblioteca antes del inicio del cursado a clases, dejan fotocopias con actividades, entregan guías de trabajo. Cabe destacar que los cuadernillos de la Serie Horizonte, diseñados para el abordaje de contenidos en el marco de las escuelas medias rurales, constituyen el único material de tipo didáctico que la institución recibió por parte del Ministerio de Educación provincial, luego de un año y medio de iniciada la experiencia formativa.

En las observaciones de clases realizadas se ha podido apreciar que los docentes promueven una distribución espacial del grupo de estudiantes en distintos subgrupos según su nivel (o trayectoria, modo en que la institución lo denomina). Al respecto han sido frecuentes sus intervenciones solicitando a los estudiantes que se sienten en determinados lugares cuando éstos ingresaban al aula y ocupaban indistintamente el espacio áulico. Esta organización del espacio se constituía en una constante aun cuando las tareas a realizar fueran de carácter individual.

Los estudiantes también hacen alusión a esta modalidad de trabajo, centrada en la diversificación de grupos de trabajo y actividades. Para algunos esta modalidad se aprecia como una limitación debido a que no cuentan con una atención exclusiva del docente, el que debe estar a cargo de diferentes grupos con distintas actividades, mientras que para otros se constituye en una posibilidad en lo que respecta a la comprensión de los temas que se aborden en las clases.

...con el tema del curso es medio difícil de adaptarse porque es como que no todos estamos haciendo la misma cosa y -no a todos- la profe explica. La profe nos explica primero lo que tenemos que hacer, pero ella después se ocupa de los otros chicos y es como que nos tenemos que fijar en lo que explica y escucharla y no es tan fácil (Alumna).

E ¿Generalmente la dinámica que los profes usan es esta, dividir a los grupos por trayectos e ir dando consignas y actividades?

I Sí, claro es siempre por trayectos, como que la profe va a una mesa se queda 15 minutos y va y habla con cada uno, en vez de hablar con toda la mesa, habla con cada uno de los que están en la mesa. Después va a otra



mesa y lo mismo y eso se hace mucho mejor porque tenés a la profe que está al lado tuyo y con vos solo, estás vos que necesitás aprender esto y está el de al lado que necesita aprender el tema anterior o lo que sea pero está (...) Hay un pizarrón en un momento te dan los trabajos y después bueno, esto es trayecto I, esto trayecto II, III y después si necesitan explicar algo en el pizarrón te lo explican en el pizarrón a todo el trayecto pero si no van persona por persona que eso es mucho más cómodo y es lo que los profes generalmente hacen (Alumno).

Complejiza aún más la diversidad de trayectos que supone el formato pluricurso la modalidad de organización del ciclo lectivo en el marco de este programa y la forma de ingreso de los alumnos al mismo. A partir del año 2011, la institución comienza a incorporar nuevos alumnos considerando las vacantes que se generaban por el abandono o egreso de los estudiantes. Los mismos se incorporan durante el mes de agosto de 2011 y comienzan a cursar materias anuales y/o cuatrimestrales según su situación. Esto genera que los docentes se enfrenten no sólo a la modalidad pluricurso y que deban desplegar estrategias de abordaje de los diferentes contenidos, sino también a una diversidad en la instancia de cursado en la que se encuentran los estudiantes. Esta situación promueve la organización de estrategias didáctico-pedagógicas relacionadas con el desarrollo de actividades secuenciadas a resolver en forma autónoma por los alumnos en base a la situación en la que éstos se encuentren.

#### **7.4.1.2 Espacios de tutorías: clases de apoyo e instancias de evaluación y socialización**

En esta institución los espacios de tutoría son utilizados, principalmente, como modalidad de apoyo para los alumnos que presentan dificultades en la comprensión de los contenidos abordados en clases. Las coordinadoras nos comentan que en los inicios de la implementación de la propuesta (2010) se habían definido días específicos para el trabajo en los espacios de tutoría. Sin embargo, debido a la inasistencia de los estudiantes, desde el año 2011 se toma la decisión de acoplarlos a los días de clases regulares y darles

la categoría de obligatorios, ya que la selección de alumnos específicos para la asistencia a estos espacios generaba una suerte de estigmatización. Según nos comentan los profesores entrevistados, la innovación en la organización de los días destinados a las actividades de tutorías generó una mayor asistencia, aunque la misma continúa siendo escasa.

Así que en el 2011 decidimos que las tutorías se iban a dictar antes del horario de clases, todos los días de 17 a 18hs porque queríamos darles un sentido más amplio a las tutorías, por ahí los profes les decían a ciertos alumnos que tenían que venir para apoyo y los alumnos no querían venir. Entonces para cortar un poco con la estigmatización que producía y además porque no venía nadie, decidimos armarlo de otra forma. Los chicos en las tutorías van a la biblioteca y ahí trabajan todos juntos con los profesores que les toquen. A veces la tutoría es una hora antes de clases y otras una hora después de clases (Coordinadora institucional del PIT, I).

En las instancias de tutorías es eso: el que no completó el trabajo o les cuesta o no entiende está la instancia de tutorías en donde el trabajo es más personalizado (...) Es muy resistida la tutoría. No vienen. Muy poco, muy poco (Profesora de Ciencias Sociales e Historia I).

Yo prefiero citar a aquellos chicos que tienen más dificultades... para qué voy a traer una criatura que me hizo todo en una clase. Esa persona se pone a charlar con el otro. Prefiero trabajar con el que está más atrasado (Profesora de Ciencias Naturales y Biología I).

Aunque los espacios de tutoría se constituyen principalmente como instancias de apoyo también son utilizados por los profesores como momentos de socialización, de promoción de los vínculos entre docentes y alumnos, de aproximación a sus trayectorias vitales, situaciones de vida, conflictos e intereses:

Yo es como que lo aprovecho como un apoyo escolar. Es eso lo que hago con los chicos. Voy nivelando, voy explicando de nuevo, les pregunto las dudas que tienen, en algunos casos charlo mucho de cuestiones personales, como una forma también de integrarlos y de que ellos sientan que también hay alguien que los escucha (Profesor de Lengua I, II, III, IV).

Los alumnos también nos comentan la forma en la que se configura este espacio:

[Los espacios de tutoría] I Están bien porque por ahí no entendés un tema y la profe teniendo menos alumnos, porque citan a algunos, te lo puede explicar más y lo podés entender mejor y está bueno.

E ¿Y las tutorías son por lo general así, actividades de apoyo y refuerzo de lo que vieron en las clases?

I Sí, o nos toman un oral para ponernos una nota. La profe que da Química y Física el jueves pasado citó al grupo de Física y nos citó a tres o cuatro chicos nos toma y nos pone una nota y al otro jueves citó a otro grupo de chicos (Alumno).

E ¿Y haces también las horas de tutoría? ¿Venís siempre, a veces, cómo es eso?

I No, vengo cuando hay notas que me hacen falta, cuando no entiendo algo de alguna materia o cuando me hace falta terminar un trabajo (Alumno).

Si bien los estudiantes valoran positivamente los espacios destinados al acompañamiento de sus procesos de aprendizaje durante las tutorías, esta concepción se contrapone con su escasa asistencia a las mismas. En las entrevistas realizadas ninguno de los estudiantes manifestó su desacuerdo con estos espacios, aunque en una instancia de observación de clases mientras la docente anota en el pizarrón los alumnos que deben asistir a las instancias de tutoría, uno de ellos expresa... “... ¡no profe! Nos quieren hacer comer una hora más en la escuela”, dando cuenta de la ausencia de sentido en torno a este espacio.

### **7.4.1.3 Reuniones institucionales: una instancia de discusión e intercambio entre colegas**

Las reuniones institucionales son instancias de trabajo valoradas por los profesores, quienes consideran estos espacios como una oportunidad de compartir experiencias, dialogar con colegas, estar al tanto de las problemáticas que se presentan en la institución y participar en la toma de decisiones. Cabe destacar que, durante el primer año de implementación de la iniciativa, las reuniones institucionales se llevaban a cabo una vez por semana, debido a la necesidad de establecer los primeros acuerdos (pedagógicos, administrativos, organizacionales, etc.) en relación con la puesta en marcha del programa.

En lo que concierne al aspecto pedagógico y a la modalidad de organización de la enseñanza, por lo que se puede apreciar en las actas de las reuniones durante este período, se promueve la elaboración de propuestas de trabajo compartidas y articulaciones por espacios curriculares en torno a áreas/ campos de conocimientos, así como la necesidad de vincular los contenidos trabajados en las clases con la situación de vida y la cotidianeidad de los estudiantes, innovaciones pedagógicas que se van diluyendo progresivamente. Durante el año 2011 las reuniones comienzan a desarrollarse mensualmente, en este período se manifiestan nuevas inquietudes como lo son las ausencias a los espacios de tutoría y a las clases regulares, los problemas de conducta y la necesidad de la puesta de límites, la urgencia de elaborar un reglamento de convivencia, etc.

La decisión de modificar el organigrama en torno a los días y horarios de asistencia a los espacios de tutoría fue una decisión tomada por el equipo de trabajo del PIT en el marco de las reuniones institucionales. Estas reuniones se desarrollan, en la actualidad, una vez al mes, los profesores seleccionan un día en el que se suspenden las clases regulares y se convoca a los docentes a la reunión. En la misma se abordan cuestiones administrativas, se brinda información sobre el desarrollo del programa y se plantean las problemáticas que se presentan en la implementación del programa y en relación al alumnado.

Un tema que es muy escuchado pero que es fundamental esto de trabajar en equipo, trabajar juntos. Trabajar acompañados. Porque no te sentís solo. En la escuela común el profe cierra la puerta de su aula y está en esa soledad, se va ese, viene otro solo. Acá no. Acá todos compartimos (Profesora de Formación Ética y Ciudadana, Humanidades y Proyecto de Intervención Sociocomunitaria).

[En las reuniones institucionales] vienen y se charla mucho. Y cada uno cuenta la experiencia de cada uno. Uno viene y me dice: ese chico conmigo anda bárbaro. Viene el otro y me dice: No, a mí no me da bolilla. Ah, este conmigo bien. Y conmigo ni aparece. Entonces empezás a enterarte de muchas cosas (Profesora de Matemática).

Cuando se hacen esas reuniones mensuales salta esto. El conflicto... con este chico cómo resolvieron ustedes, cómo resolvieron los del área de Matemática... cómo anda fulano con vos... Estas cuestiones de feeling con el profe... hay chicos que con otros profes andan bárbaro y con vos a las patadas (Profesora de Ciencias Sociales e Historia).

Es interesante porque primero uno está medio solo, con mi compañera de área nos ponemos a charlar un ratito. No tenemos una sala de profesores donde poder compartir experiencias o compartir pareceres. Entonces ese es el momento para ver y escuchar: ¿qué hacen los otros? ¿cómo les va? ¿cómo lo plantean? ¿cómo lo están trabajando? Uno aprende en eso: en el ensayo y error y también escuchando a los otros (Profesora de Historia I y II).

En los fragmentos de las entrevistas realizadas a docentes puede apreciarse el espacio que habilita el programa para el trabajo en equipo se constituye en una instancia de vinculación e intercambio con pares que promueve el compromiso institucional y para con la iniciativa, fomentando un fuerte sentido de pertenencia y participación en la toma

de decisiones, marcando una de las mayores diferencias para con la escuela media común, en la que los sentimientos son de soledad ante el trabajo cotidiano.

#### **7.4.2 Variaciones en el régimen académico: tensiones entre las prácticas incorporadas y las nuevas reglas del juego**

Como se explicitó en capítulos anteriores, el PIT introduce variaciones en el régimen académico, innovando en lo que concierne a las modalidades de cursado características de la escuela secundaria común. Las Coordinadoras diseñan una planilla de organización de la trayectoria escolar de cada alumno, en la que puntualizan los espacios curriculares aprobados por equivalencia, así como los espacios curriculares por cursar con sus respectivos días, horarios y profesores a cargo.

En las entrevistas realizadas se ha podido apreciar que tanto para el alumnado como para el equipo del PIT resulta dificultoso distanciarse de las modalidades de organización propias de la escuela secundaria tradicional. Esto se manifiesta en la modalidad de registro de asistencia a clases, en la que se asienta el horario de ingreso a la institución, a partir de la 17.30hs, el que convive con un registro de asistencia por espacio curricular cursado.

Les cuesta bastante comprender la organización del PIT. Y comprender que las materias no van en bloques de primero, segundo, tercer año. Y eso mirá, nosotros todos los años les organizamos una trayectoria que tienen arriba los horarios y abajo la cantidad de materias que tiene el PIT, las que están eximidas, las que cursan y las que deben. Para que ellos mismos tomen autonomía de eso (Coordinadora institucional del PIT, II).

Es más permisivo el PIT, está bueno. Pero hay otras cosas que no están buenas como el tema del horario. Se me enojan ellos. Ellos a las seis tienen que entrar a clases. Seis y diez es el que trabaja. Nosotros sabemos, como equipo, los docentes, quiénes son los que trabajan y dónde trabajan.

Porque, ¿qué hacen? Se quedan ahí afuera fumando, charlando de la vida y entran más tarde (...) Ellos tienen que tener normas de convivencia y normas de costumbres o sea hábitos de costumbres, es decir es a las seis vengo a las seis

E: ¿Y da resultado digamos? El tema de ponerles un horario fijo. ¿Y si llegan más tarde?

I: No entran.

E: No entran directamente.

I: Tienen ausente y no entran (Preceptora).

Tal y como puede deducirse de los fragmentos de las entrevistas mantenidas con los diferentes agentes institucionales, esta propuesta formativa propone nuevas reglas del juego, nuevas formas de escolarización que se desmarcan de las modalidades tradicionales de asistencia requeridas en las escuelas secundarias comunes u ordinarias. Sin embargo, las prácticas de los agentes parecen estar teñidas por el *modus operandi* de la escuela regular, lo que genera ambigüedad y confusión en torno a las modalidades que asume las condiciones de cursado en este programa.

#### **7.4.3 Variaciones en las modalidades de evaluación: seguimiento de los procesos de aprendizaje**

En las entrevistas mantenidas con los profesores a cargo de los distintos espacios curriculares, ellos ponen de manifiesto que el programa posibilita innovar en cuanto a las modalidades de evaluación de los aprendizajes. Coinciden en sostener que el programa habilita la posibilidad de realizar un seguimiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, la que no se limita o restringe a la adquisición de conocimientos disciplinares sino también a los vínculos establecidos con los pares y docentes, la asistencia a clase, el esfuerzo al momento de cumplimentar con las actividades planteadas en clases, etc. Las reuniones institucionales se conciben como espacios en los que los docentes junto a las coordinadoras pedagógicas han conseguido acuerdos en lo que respecta a los modos de evaluar a los estudiantes. Se ha elaborado una planilla de evaluación de los alumnos, en

la que se considera: expresión oral, expresión escrita, vínculo entre pares, vínculo docente – alumno, responsabilidad, trabajo grupal y trabajo autónomo. Cada uno de estos aspectos se califican en dos etapas (junio y diciembre) como: muy logrado, logrado o no logrado, hacia el final del cursado de la asignatura, los docentes deben asignar una calificación numérica.

Las chicas [coordinadoras] han hecho una ficha que nosotros llenamos. Pero como son 20, 15 [alumnos], es como que los identificas bien, ya sabemos quiénes son, y uno ve el trabajo en el aula. No es solamente sumativa la evaluación, sino que uno ve el trabajo en el aula, si hacen la carpeta, si preguntan (...) Y yo les digo [a los alumnos]: nosotros tenemos que evaluarlos a ustedes como un todo: su comportamiento, sus relaciones, el respeto con sus compañeros. Tratamos de ir inculcando otros hábitos y conductas (Profesora de Matemáticas).

Las evaluaciones se realizan en base a las tareas cotidianas. De trabajos prácticos. Yo no he tomado evaluaciones. Pongo una nota en base a la producción de todos los días (Profesor de Lengua).

Yo me fijo, por ejemplo, oral, escrito a ver cómo me hablan, cómo me lo explica, después el vínculo entre pares. Después el respeto, el día a día. Cómo me trabajan. El trabajo grupal. El trabajo autónomo. Las faltas (Profesora de Geografía I y II).

Los alumnos que no aprueban la materia durante su cursado deben rendirla en los turnos de exámenes. Tanto las coordinadoras como los docentes comentan que la mayoría de los estudiantes que deben rendir las materias lo hacen a causa de sus inasistencias, ya que resultan excepcionales los casos de los alumnos que asistiendo a clase y demostrando interés por la asignatura no aprueben el espacio. A aquellos alumnos que deban rendir una asignatura se los evalúa considerando los temas desarrollados en las clases a las que no han asistido. La modalidad de evaluación en instancias de exámenes



finales también marca una ruptura para con las modalidades tradicionales en las que, por lo general, no se reconocen y consideran los saberes adquiridos por los estudiantes durante el cursado del espacio curricular.

Con respecto a la evaluación, los alumnos pueden llevarse a rendir las materias por dos motivos: por asistencia o por nota. Cuando es por asistencia los profes le toman un examen, que no es el tradicional, no es de todo lo visto, sino de los temas que no han visto cuando estuvieron ausentes, así que se recupera eso: tienen que leer, hacer ejercicios, según la materia que tengan que rendir (Coordinadora institucional del PIT, I).

Las problemáticas que hemos tenido, en mi caso, cuando se llevan la materia es porque no vienen, no vienen. Porque acá el alumno que yo vi que vino, que hizo, generalmente aprueba la materia (Profesora de Matemáticas).

#### **7.4.3.1 Apreciaciones de los estudiantes con respecto a las evaluaciones**

En las entrevistas mantenidas con los alumnos remarcan que en el programa no se toman pruebas, salvo en raras oportunidades. Consideran que al momento de aprobar una materia los docentes tienen en cuenta su comportamiento en clases, la resolución de los trabajos prácticos, así como la asistencia tanto a las clases como a las horas de tutoría.

I Si no, no son pruebas

E ¿Y los profes que van viendo? ¿Si participás en clases?

I Sí, si te portas bien y todo eso (Alumna).

...acá no nos toman prueba a menos que si anduvimos flojos en algo o si necesitamos una prueba, pero sino son trabajos prácticos y por ahí te toman oral (Alumna).

En realidad, las evaluaciones no eran como las de la secundaria (...) era cómo te sentabas y te daban trabajos prácticos pero la profe estaba al lado ayudándote. Porque te ayudaba, te apoyaba (Egresado).

Como puede apreciarse, los alumnos perciben que, en el marco de este programa, las modalidades de evaluación son diferentes a las que han vivenciado en otros espacios formativos. En este caso, se desarrollan a partir de la realización de “trabajos prácticos” con el acompañamiento de los profesores. Las concepciones sobre la evaluación se desplazan y diferencian de la modalidad de examen, es por ello que los alumnos sostienen que en el marco de este programa “no hay pruebas”. Se trata de un tipo de evaluación continua e integrada a los procesos de enseñanza- aprendizaje, mediante el despliegue de estrategias de evaluación alternativas a la administración de exámenes.

### **7.5 Algunas diferencias establecidas con la escuela secundaria común**

En las entrevistas, los estudiantes exponen algunas de las principales diferencias que perciben para con el formato de la escuela “normal”. Una de las diferencias más marcadas lo constituye el vínculo establecido con los docentes, su acompañamiento constante, su paciencia y su preocupación por promover la comprensión de los contenidos desarrollados en clases.

Además, conciben favorable el número reducido de alumnos que conforman el curso, lo que posibilita que los docentes puedan realizar seguimientos de sus producciones y prestarles más atención. Otra de las cuestiones que perciben como positivas, en este caso vinculado a las relaciones con sus pares, radica en la edad de los alumnos que asisten al PIT, en este caso al ser jóvenes con edades diversas y en su mayoría mayores a 15 años favorece la generación de un clima de trabajo en el que no se generen disturbios.

También hacen alusión a la duración de los estudios y a posibilidad de compatibilizarlos con otras actividades como las laborales. Al respecto se recuperan algunos fragmentos de las entrevistas en las que manifiestan sus valoraciones en torno al programa y al equipo de trabajo:

Para mí es mejor porque acá somos menos y podemos saber más y aprender más. En cambio, a la mañana y a la tarde no, porque es un colegio común y aparte éste es de inclusión y aparte son los años más cortos, se te hacen más cortos (Alumna).

Los chicos que están acá son más grandes o por ejemplo que no hay tanto bochinche así como en un curso normal de clases, acá hay mucho compañerismo porque nos hacen trabajar mucho en trabajo grupal y todo eso, entonces nos tienen más paciencia... no sé (Alumno).

Yo lo que noté muy diferente son los profes, los profes son distintos, son muy distintos a los de la escuela común (...) acá es mucho más cómodo, los profes son mucho más piolas, te dan una mano, te escuchan (Alumno).

En lo que concierne a la menor duración de los estudios de educación secundaria, consideran propicio el reconocimiento de los espacios curriculares aprobados en su tránsito por la escuela media común, según la apreciación de los estudiantes esta modalidad les posibilita recuperar el tiempo perdido. También manifiestan que, a diferencia de la escuela regular, el cursado diario supone permanecer menos tiempo (por lo general no más de cuatro o cinco horas) en la escuela posibilitando así la realización de otras actividades tales como las laborales.

E ¿Les parece igual a la escuela común?

I No, nada que ver esto es mejor, venís poco tiempo, es más fácil esto.

II Bueno, no tan fácil.

I Para mí sí es fácil.

E ¿Y cuáles son las diferencias que ven?

I Tenemos más ventajas.

E ¿Cuáles son las ventajas? Más o menos.

I Terminar antes o recuperar lo que perdimos (Grupo de estudiantes).

Como puede apreciarse, el PIT es visualizado por sus estudiantes como una nueva forma de comprender y transitar la escolarización, la que se concibe como más apropiada a sus posibilidades y necesidades, tanto en lo que concierne a los aspectos organizativos como a los pedagógico- didácticos.

## **7.6 Formación laboral: monitor deportivo**

El trayecto de formación o capacitación laboral brindado por el programa en esta escuela, es Monitor Deportivo. Se selecciona esta orientación con la intención de que la misma sea compatible con la orientación que brinda el IPEM, a saber: Orientación en Educación Física. Durante los primeros años de implementación del Programa, desde el 2010 al 2012, este espacio curricular no se encuentra disponible para ser cursado por los estudiantes, ya que para su desarrollo fue necesaria la presentación de un proyecto específico que no fue aprobado en forma inmediata, tal es así que los primeros egresados no han contado con esta formación. Es recién durante el transcurso del año 2013 que el PIT comienza a brindar dicha capacitación. En las entrevistas realizadas se ha indagado sobre los sentidos construidos por los alumnos que cursan dicho espacio curricular:

E Y el taller este de Monitor Deportivo, lo estás cursando, ¿no? ¿El de formación laboral?

I El de formación laboral, ¡sí!

E ¿Y qué tal?

I Es lindo, es como hacer educación física. Tenés el trabajo práctico y el teórico. Está bueno porque aprendés cómo se arma un juego, a jugar en grupos, pero en esa materia somos pocas chicas y son varios varones y por ahí los varones son de jugar ellos solos y ahí el profe nos hace trabajar a todos juntos por igual.

E ¿Y los lunes se divide en teórico y práctico o tienen un día para teórico y otro para práctico?

I No, no, en el mismo día hacemos teórico y práctico, él nos da una fotocopia y nosotros tenemos que llenarla, mientras vemos cómo se va realizando el juego, pero participamos todos.

E Y cuándo juegan, ¿dónde lo hacen, en el patio?

I En el SUM (Alumna).

E ¿Y qué hacen en el taller?

I2 Y, es como, o sea, nos hacen crear actividades con muy pocos materiales o muy pocas cosas, te enseñan a hacer un deporte con tanta cantidad de gente con tantas cosas y vos ahí podés inventar a qué se puede jugar y esas cosas, está bueno (Grupo de Estudiantes, un alumno y una alumna).

Para los estudiantes que han participado del Taller de Formación Laboral, éste se concibe como un espacio interesante, aunque ninguno de los entrevistados tenía claridad sobre los beneficios de la capacitación recibida en términos de una posible inserción laboral.

E ¿Uds. creen que ese trayecto les puede servir como posible salida laboral?

I1 A mí me parece que no.

I2 Y...puede servir, todo lo que aprendés te va a servir seguro, pero a mí, por lo que me gusta, no, no creo, no quiero trabajar de eso porque voy a estudiar, pero que va a servir, va a servir.

I1 Si, para alguien que quiera estudiar educación física o algo así, sí le sirve, pero yo que quiero ser abogada. A mí ¿de qué me sirve estudiar cosas que tienen que ver con el deporte y esas cosas? (Alumnos).

A eso lo veo más por el lado de Educación Física (...) de la cosa física, de ir a ver entrenar algunos equipos y anotar y todo eso. Nos llevaban a ver

cómo el día de mañana te relacionarías con los alumnos... y todo eso... y anotar todas las cosas que hace, qué no hace, qué hacer con un alumno que se sienta en un rincón... (Egresado).

### **7.7 Apreciaciones de los egresados: el PIT nos cambió la cabeza**

En el marco de este estudio se tuvo la posibilidad de entrevistar a tres egresados del PIT de esta institución. Se solicitó a la coordinación del programa el contacto con ellos y su aceptación para participar del estudio. Estos egresados entraron al programa durante principios de 2011, es decir que integraron la segunda cohorte y concluyeron su experiencia formativa a fines de 2013. En todos los casos, habían transitado por la escuela secundaria común, en la misma institución en la que se despliega el programa. Una vez concluidos sus estudios, uno de ellos ha conseguido trabajo como monotributista en una institución educativa y se encuentra a cargo del mantenimiento eléctrico. El otro egresado se encuentra trabajando de manera informal en un taller mecánico, mientras que la tercera egresada trabaja en un kiosco y se ha dedicado a realizar cursos de capacitación profesional, “auxiliar en farmacia”, en una institución de Educación Superior. En la charla mantenida, todos ellos plantean tener expectativas en relación a conseguir un trabajo formal y continuar estudios superiores. Consideran que la certificación otorgada por la institución los habilitará para proyectarse en otros ámbitos laborales y académicos. Además, sostienen que transitar por la experiencia del PIT les “cambió la cabeza y los hizo madurar”. Reconocen el acompañamiento permanente del equipo de trabajo (coordinadoras, docentes) tanto en lo que respecta a sus procesos de aprendizaje como y principalmente a sus problemáticas e inquietudes. En las entrevistas se hace mención en forma recurrente y en contraposición a la escuela común (que generalmente mencionan como la escuela “normal”), la predisposición al diálogo escucha y consejo por parte de los adultos a cargo de la experiencia formativa.

Para concluir este capítulo recuperamos la frase que da apertura al mismo a saber: *La inclusión es el modo en que los jóvenes se apropian del espacio que habitan a través de la creación de fuertes lazos de implicación con el lugar ocupado*, la que se retoma del

proyecto institucional presentado ante el Ministerio de Educación y que se constituye en una especie de horizonte, desde el cual se asume la propuesta formativa en esta institución. Retomando las entrevistas mantenidas con los diferentes actores institucionales, consideramos que la institución habilitó espacios importantes, aunque no suficientes para incluir a los estudiantes del programa al espacio escolar-institucional.

Desde la perspectiva de los estudiantes, los espacios asignados se visualizan como diferenciales y se logra apreciar una sensación de estar en los márgenes de la escuela o en espacios relegados, lo que se puso de manifiesto en los lugares ocupados en los actos escolares, en la disposición de aulas para el cursado regular de las asignaturas, en la restricción de su acceso a los materiales escolares, bibliografía de la institución, etc. Estas prácticas se expresaron con indignación y ante ellas, el grupo de egresados sostuvo sentirse discriminado, sin negar las posibilidades brindadas por el programa y el compromiso de los diferentes agentes institucionales en garantizar su acceso, permanencia y egreso en la escuela.

La puesta en marcha del PIT en esta institución se ha constituido en una experiencia que ha posibilitado a los docentes ensayar nuevas prácticas de la enseñanza en las que se considera a los estudiantes no solo como sujetos pedagógicos sino como sujetos sociales. Para estos estudiantes, pese a los cuestionamientos descriptos sobre el lugar ocupado en la escuela, la experiencia se ha constituido en una posibilidad de proyectarse tanto en los que respecta a inserción laboral o a la continuación de sus estudios

## Capítulo VIII

### El PIT ¿Derecho a la diferencia - derechos diferenciales?

*La escuela del mundo del revés es la más democrática de las instituciones educativas. No exige examen de ingreso, no cobra matrícula y gratuitamente dicta sus cursos, a todos y en todas partes, así en la tierra como en el cielo: por algo es hija del sistema que ha conquistado, por primera vez en toda la historia de la humanidad, el poder universal.*  
*En la escuela del mundo del revés, el plomo aprende a flotar y el corcho a hundirse. Las víboras aprenden a volar y las nubes aprenden a arrastrarse por los caminos.*

(Galeano, 1998: 5)

En este capítulo se sistematizan y analizan algunos aspectos que hacen al despliegue de esta experiencia en tanto política de inclusión educativa. Al respecto se recuperan los marcos conceptuales que guían este trabajo de investigación, el discurso oficial del programa y la reconstrucción del devenir de la política en las dos instituciones seleccionadas para este estudio, los que se ponen en diálogo o interpelan desde los aportes teóricos desarrollados en los primeros capítulos de este trabajo.

Se abordan nueve ejes: el PIT como política de inclusión educativa focalizada en grupos vulnerables a la exclusión; el derecho a la diferencia o la diferencia de derechos; la construcción de vínculos y lazos sociales como condición para la inclusión; el



desarrollo de políticas intersectoriales; reproducción e innovación en las prácticas escolares: el saber pedagógico ¿límite o posibilidad?; el *currículum* escolar: ¿emancipación o adoctrinamiento?; el trabajo en equipo: hacia intervenciones pedagógicas comunes; ¿cuál es el tipo de formación que brinda el PIT?: apreciaciones/representaciones sobre la conclusión de los estudios de educación secundaria; las políticas de inclusión educativas: desafíos, interrogantes y porvenir.

### **8.1 El PIT como una política de inclusión educativa focalizada en grupos vulnerables a la exclusión**

El análisis de los casos abordados en los dos capítulos anteriores permitió reconstruir la forma particular en la que cada una de las instituciones y los agentes involucrados en la puesta en práctica de la iniciativa, se apropia, resignifica y materializa esta política de inclusión educativa. En tanto denominador común, se puede destacar algunos aspectos para pensar en los impactos de la iniciativa y los aportes que esta experiencia realiza en torno al despliegue de nuevas formas de escolarización a partir de un cambio radical, transmutación, modificación del formato escolar. Cabe formular algunos interrogantes: ¿Cuál es el legado del PIT? ¿Se constituye este programa en una política de inclusión educativa? ¿De qué tipo? ¿Qué aprendizajes pedagógicos y didácticos podemos adquirir de esta iniciativa?

En lo que respecta a la consideración de las políticas de inclusión educativa, el enfoque de la UNESCO – OREALC sostiene “las políticas de inclusión educativa exigen una transformación profunda de la cultura, la organización y las prácticas de la enseñanza que adapten la enseñanza a las diferencias de aprendizaje de los alumnos...” (OREALC/UNESCO, 2007: 12). En tanto que Miles y Ainscow (2008) señalan que la inclusión educativa se encuentra orientada a eliminar las barreras<sup>47</sup> que limitan la plena

---

<sup>47</sup> Estas barreras pueden ser de diverso tipo entre ellas: físico-motrices, sensoriales, psíquicas, conductuales y las de tipo sociocultural.

participación y el aprendizaje, obstaculizando la garantía del derecho a la educación de todos y todas. Como se ha desarrollado en capítulos anteriores, estos autores diferencian cuatro tipos de inclusión educativa: la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, la inclusión de los alumnos con problemas conductuales, la inclusión focalizada en grupos vulnerables a la exclusión y la promoción de una escuela para todos.

Se considera que la propuesta formativa que promueve el PIT, propicia una ruptura con los modelos organizativos y las prácticas de la enseñanza tradicionales, promoviendo la institucionalización de nuevos modos de escolarización sostenidos en un mandato de inclusión escolar, en clara contraposición a las funciones selectivas y jerarquizadoras de la escuela secundaria común. Recuperando los aportes de Fraser y Dubet, se considera que esta experiencia propicia una mayor justicia e igualdad educativa y social. Se trata, siguiendo los aportes de Fraser (2008), del despliegue de una política que fomenta el reconocimiento y la participación de sectores que hasta el momento no encontraban circuitos formativos en los que incorporarse y retomar sus estudios. Desde los aportes de Dubet en relación con la igualdad educativa (2005), y tal como se desarrolló en capítulos anteriores, ésta se encuentra caracterizada por tres tipos de intervenciones que apuntan a garantizar la igualdad.

Una de las intervenciones es la igualdad distributiva, relacionada con dotar de mayores recursos a las instituciones que atienden a las poblaciones vulnerables. En relación con este tipo de igualdad y como se ha visualizado en el análisis de las instituciones en las que se ha puesto en marcha la iniciativa, los recursos disponibles han sido escasos e incluso la forma de contratación de los docentes y el formato de enseñanza propuesto (aulas diversificadas, multinivel, pluricurso), requiere un menor número de profesionales para afrontar la labor.

El autor plantea también otras dos estrategias para promover la igualdad educativa: la igualdad social y la igualdad individual de oportunidades. La primera propone la necesidad de ofrecer un *curriculum* común con independencia de las lógicas selectivas, mediante la transformación de las funciones jerarquizadoras y excluyentes de los sistemas escolares. La segunda sostiene la necesidad de promover trayectorias educativas diversificadas a través de la promoción de recorridos escolares flexibles que

habiliten itinerarios escolares propios, en contraposición a las trayectorias escolares uniformes y homogéneas. En relación con estos dos últimos tipos de igualdad, el PIT realiza una serie de intervenciones que promueven tanto la igualdad individual como social de oportunidades propiciando una efectiva inclusión en el sistema educativo. Se considera que la experiencia educativa aquí abordada parte de considerar la situación social de los sujetos que acceden a este circuito formativo en el que se reconoce no solo su trayectoria escolar sino también su trayectoria y condición social, desplegando estrategias de contención social y retención escolar sostenidas en la construcción de fuertes vínculos socioeducativos. El programa posibilita la puesta en práctica de una forma de escolarización que se podría caracterizar como contrahegemónica debido a que contrarresta los mandatos y funciones sobre los que se ha erigido la escolarización secundaria a lo largo del tiempo.

## **8.2 ¿Derecho a la diferencia o diferencia de derechos?**

La política estudiada supone un tipo de inclusión focalizada en sectores sociales vulnerables o vulnerabilizados que la escuela común no logró incluir. Para ello promueve el retorno a la escolaridad mediante la generación de un trayecto escolar diferenciado en los bordes del sistema educativo. En este sentido, se trata de una inclusión que supone, en la mayoría de los casos, como condición previa, haber vivenciado y experimentado la exclusión en el marco de una forma escolar concebida como “normal” en la voz de docentes, alumnos, directivos. El despliegue de iniciativas de este tipo supone una contradicción intrínseca en relación al binomio exclusión – inclusión. Al respecto, Gentili Pablo afirma:

El sistema escolar, partido y dividido, lejos de democratizar su acceso, conduce a los sujetos por los circuitos que mejor se adaptan a las marcas y estigmas que definen el tamaño de sus derechos y oportunidades. Todos tienen el mismo derecho a la educación, pero no todos tienen el mismo derecho a la escuela, por lo que los resultados del proceso de escolarización son tan desiguales como son desiguales las condiciones de

vida de los grupos, clases, estamentos o castas que componen la sociedad o, en términos más precisos, el mercado (Gentili, 2009: 45).

En el análisis realizado sobre el PIT para este estudio, se advierte que en las instituciones seleccionadas opera una marcada diferenciación entre los estudiantes del PIT y los alumnos de la escuela regular, la que se manifiesta en la falta de espacios disponibles para el desarrollo de actividades y en la escasa participación de los alumnos del PIT en los eventos institucionales. Se visualiza como una recurrencia en las instituciones seleccionadas, el lugar relegado asignado al programa, el que se constituye en una especie de visitante, pasatista incómodo que no encuentra su lugar. En ambos casos, el despliegue del programa es acompañado por la dirección del establecimiento en el que el PIT se inscribe, la cual habilita espacios y participa en la toma de decisiones en torno al desarrollo y sostenimiento de la experiencia. Aun así y pese a este acompañamiento, se logra divisar la ausencia de espacios institucionales dispuestos en forma estable y permanente para el desarrollo de la iniciativa; la disposición de los mismos se vivencia como el uso de un lugar que no es propio, en el que los agentes institucionales se sienten más huéspedes que propietarios.

Esta situación expone un derecho a la escolarización que parece ser diferencial, no solo porque se desarrolla en el marco de una experiencia formativa diferenciada, sino debido a las condiciones materiales, recursos, espacios, etc., habilitados para el desarrollo de las actividades escolares. Es por ello que se plantea -en tanto título de este apartado - si el programa propicia un reconocimiento legítimo de las diferencias o si promueve una diferencia de derechos. Sin ánimos de responder en forma taxativa a este dilema, consideramos que, en las experiencias analizadas, el PIT se encuentra en una compleja encrucijada entre estos dos polos.

### **8.3 La construcción de vínculos y lazos sociales como condición para el aprendizaje**

Efron sostiene que:

la exclusión en la adolescencia o juventud conduce a la anomia, a borrar las referencias identificatorias, a la falta de sentido de la propia existencia.

La exclusión social y escolar destroza las posibilidades de singularización, de ser cada uno sujeto de un proyecto genuino gestado desde el propio deseo. Por ello, se torna imprescindible promover espacios de inclusión subjetivantes, singularizadores, activantes, emancipadores (Efron, 1994: 42).

El PIT se configura como una propuesta orientada a restituir las referencias identificatorias de las que habla Efron: acompaña a los estudiantes no solo a retomar sus estudios, sino que también propicia su reconocimiento como sujeto social vulnerable/vulnerabilizado y despliega una serie de dispositivos orientados a su contención e inclusión socioeducativa.

En las instituciones analizadas, la construcción de lazos sociales se constituye en indispensable para propiciar la inclusión escolar. La confianza depositada en el equipo de trabajo, a cargo de la puesta en práctica de la iniciativa, el incentivo y la motivación para continuar y concluir los estudios por parte de los estudiantes, se encuentran fuertemente asociados a las relaciones establecidas con los diferentes agentes escolares (coordinadores, profesores, preceptores, pares). El PIT plantea una ruptura con las concepciones pedagógicas que disocian al sujeto social de los sujetos de la educación. El alumno es, ante todo, un sujeto social con una trayectoria vital particular que es necesario considerar para promover la inclusión en el sistema educativo. Skliar (2013) establece una diferenciación que resulta interesante como marco explicativo para la experiencia escolar en el marco de este programa. Al respecto sostiene que una cosa es que los alumnos estén presentes (estén) en la escuela y otra que existan (sean) en la escuela. Expresa que los proyectos de inclusión educativa tocan la existencia de los sujetos cuando la existencia de los estudiantes es conocida por los profesores modificando sus formas de planificar, pensar y proponer actividades escolares mediante la construcción de un tipo de pedagogía interesante para estas existencias. Para ello se torna imprescindible, para este autor, revincular a la educación con el campo de los afectos, en el sentido de dejarnos afectar y conmover por los sujetos a los que va dirigida la enseñanza.

Tal como se ha mencionado en capítulos anteriores, siguiendo los aportes de Garay, se considera que los vínculos intersubjetivos se constituyen en tramas que son el

soporte de las acciones pedagógicas y de las prácticas educativas. Un sujeto, para ser y sentirse incluido, necesita ser reconocido y valorado por los otros (Garay, 2015). Complementando esta mirada Korinfeld (2013) arguye que la subjetividad de los alumnos y del docente son las que configuran el lazo pedagógico. Los afectos del alumno participan en la escena de la enseñanza y no puede remitirse lo que está en juego sólo a la capacidad, habilidad o inteligencia de cada quién, ni a la didáctica utilizada. “El docente se encuentra íntegramente implicado en la relación, no solo en lo que hace al dominio de su área de conocimiento y de las metodologías de enseñanza, sino que está implicado en sus emociones, afectos, pasiones. Lo que conlleva que desde ambas posiciones se encuentren mutuamente afectados por el lazo pedagógico” (Korinfeld, 2013: 109-110).

#### **8.4 Limitaciones de las políticas educativas para garantizar la inclusión: necesidad de políticas intersectoriales**

Propender a la inclusión de los sectores sociales excluidos, no solo de los circuitos educativos sino también de la vida social, supone el desarrollo y despliegue de políticas públicas intersectoriales que garanticen una vida digna: el acceso a la salud, una buena alimentación, vivienda, trabajo, etc. Políticas que deben entrelazarse y trabajar articuladamente para propiciar el acceso, permanencia y el aprendizaje en las escuelas. El recentramiento de las tareas docentes, sin desconocer la trayectoria vital de los sujetos, debe estar abocado al trabajo en torno al conocimiento, es decir a generar instancias y situaciones pedagógico - didácticas que propicien la apropiación de los saberes y la ampliación del universo cultural de los sujetos, tarea prioritaria y esencial que no puede ser relegada hacia otras funciones sociales. Para ello se torna imprescindible realizar intervenciones en materia de políticas públicas que consideren a los sujetos pertenecientes a sectores sociales en situación de vulnerabilidad en su integridad, mediante el desarrollo de mecanismos y dispositivos que garanticen su inclusión social.

Para garantizar la inclusión educativa de los sectores sociales vulnerabilizados se torna necesario potenciar el desarrollo de redes en las que la política pública propicie la inclusión social mediante abordajes integrales orientados a promover una mejor calidad

de vida. En este sentido, es imprescindible el desarrollo de una política transversal que articule las políticas educativas con las políticas sociales, una sinergia necesaria para garantizar la inclusión educativa con calidad a la que tienen derecho todos y todas. La exclusión debe comprenderse desde un enfoque multidimensional, el que abarca no solo la dimensión o aspecto educativo sino también económico, social, político, etc. También remarcar que la necesidad de articulación entre las políticas públicas no exime a los profesionales de la educación de su responsabilidad en la garantía de las condiciones que promuevan la efectiva inclusión educativa, para la cual es imprescindible un replanteo de las funciones cumplidas por el sistema educativo, de las formas de organización de la enseñanza, de las consideraciones sobre los sujetos de la educación, de las concepciones sobre el aprendizaje y las formas de evaluación, etc.

Respecto de este aspecto, Tedesco (2012) expresa que para lograr la inclusión y la justicia educativa se torna necesario enmarcar las acciones educativas en un proyecto político pedagógico amplio, desde una visión sistémica en tanto condición necesaria para que la inclusión sea exitosa.

Desde el programa que analizamos, se despliegan intervenciones políticas intersectoriales con el objetivo de acompañar a los estudiantes, tales como la articulación de acciones con la SENAF (Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia), etc. Aunque, como se ha mencionado en los capítulos anteriores, si bien el programa prevé la asignación de recursos complementarios para el sostenimiento de los procesos de escolarización, entre ellos: asistencia alimentaria en el horario escolar, becas estudiantiles, materiales de estudio, salud escolar, los estudiantes de las instituciones en las que se realiza el trabajo de campo no contaron con estos recursos. En algunos casos, en lo que respecta a alimentación en el horario escolar, se realizó una entrega de meriendas durante los meses de septiembre a diciembre de 2010, que luego se vio interrumpida. Asimismo, los alumnos no contaron con materiales impresos o digitalizados ni con acceso a programas de salud escolar. En lo que concierne a la asignación de becas, durante el año 2014 (a cuatro años de la implementación del programa), los estudiantes acceden a un sistema de becas provincial denominado “Confiamos en vos”.

Asimismo, según lo que se ha podido relevar en estudio, pese a que hay un intento de desplegar redes en materia de política pública, estas iniciativas se encuentran escasamente entrelazadas. En los casos analizados, esta articulación queda sujeta al esfuerzo y voluntad de los agentes institucionales, por sobre todo de los coordinadores, quienes recurren sistemáticamente a diferentes organismos (provinciales, universitarios) en búsqueda de respuestas que posibiliten la permanencia de los sujetos en la escuela. Por lo tanto, el tejido de esta red intersectorial se torna una práctica doméstica y artesanal, la que pone de manifiesto la ausencia de políticas públicas articuladas para promover la efectiva inclusión social y educativa.

### **8.5 Reproducción o innovación en las prácticas escolares, el saber pedagógico ¿límite o posibilidad?**

Siguiendo los planteos de Bourdieu (1997), se puede pensar que las prácticas de los profesores en el marco de esta experiencia formativa se configuran como producto de la incorporación de estructuras condicionadas por la posición que fueron ocupando los agentes en el espacio escolar: sus experiencias en la condición de alumnos, la formación profesional recibida, las experiencias laborales por las que han transitado, etc. El PIT en tanto política de inclusión educativa supuso un cambio en las reglas del juego mediante la institucionalización de una estructura que habilita nuevas modalidades de transmisión del saber escolar, prácticas de la enseñanza, relaciones pedagógicas, etc. En las indagaciones realizadas en las dos instituciones tomadas como unidades de análisis, se logra apreciar la forma en que la experiencia vivida, lo social hecho cuerpo y pensamiento, condicionan en mayor o menor medida las posibilidades de innovación pedagógico – didáctica. Si bien se aprecian variaciones en las prácticas con relación al formato escolar tradicional, éstas se encuentran referenciadas en un formato organizacional sostenido en el aula estándar o simple. En la mayoría de los casos, enfrentarse a un formato organizativo diferente como lo es el pluricurso o la incorporación de instancias de tutorías generan malestar, confusión y la sensación de que se pierde el control de la clase y del abordaje de los contenidos. En lo que refiere específicamente a



las instancias destinadas a tutorías, en las dos instituciones analizadas se manifiesta una preocupación por el ausentismo de los alumnos a estos espacios, desplegándose al momento del trabajo de campo, estrategias para revalorizar estas instancias.

La experiencia formativa aquí analizada se configura en un intento por poner en práctica formas de escolarización que cuestionan el paradigma selectivo clásico de la escuela tradicional y que institucionalizan modalidades de escolarización sostenidas en un mandato político pedagógico inclusivo. En el discurso de los profesores entrevistados, tal y como hemos desarrollado en capítulos anteriores, se expone que el desarrollo de las actividades pedagógico- didácticas ha estado guiado “por la intuición”, plantean la necesidad de desestructurarse, pensar en nuevas formas de transmisión del saber, es decir recurrir a la invención, por lo que las intervenciones se constituyen en una labor de tipo artesanal para la cual no hay orientaciones y que demanda amoldarse, adaptarse a las particularidades del grupo de alumnos a cargo, sus diferentes ritmos, tiempos, necesidades, etc.

El cambio en las regulaciones en materia de política educativa no repercute directamente en un cambio significativo de las prácticas de la enseñanza, menos aún si se considera que la mayoría de los docentes que se encuentran trabajando en el PIT acumulan más de 30 horas semanales en la docencia, lo que restringe el tiempo objetivo que demanda la planificación de este tipo de propuestas pedagógico-didácticas alternativas.

En el estudio se ha podido apreciar que en la institución (Caso I) en la que una gran parte de los docentes no poseen titulación docente o una formación pedagógica, se manifiesta un mayor compromiso con las innovaciones en la práctica de la enseñanza, asociadas tanto a los espacios de tutoría como a la modalidad pluricurso, mediante el desarrollo de propuestas basadas en la lógica de proyectos y/o indagaciones en las que se trabajaba con el grupo total sin divisiones por subgrupos. Estas innovaciones en las prácticas pueden comprenderse también desde el concepto de *habitus*. El *habitus*, sostiene Bourdieu (1997), comprende los esquemas mentales y cognitivos mediante los cuales los agentes producen sus prácticas, las perciben y las evalúan. El mismo es producido y estructurado por el mundo social y a su vez es estructurador de ese mundo. Se constituye en un sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes, constituido por las prácticas

y constantemente orientado al cumplimiento de fines prácticos. En tal sentido, el *habitus* se aprende de manera tácita durante el proceso de socialización, funciona de manera inconsciente y escapa a la voluntad del agente. Puede hipotetizarse que los profesores con menor formación pedagógica se encuentran menos atravesados por un “deber ser” en relación a sus prácticas y liberados de esta especie de corsé, asumen con menos prurito el desafío que supone la invención de un *curriculum* flexible. Por ello, en estos casos las posibilidades de innovación, de desplegar propuestas pedagógico - didácticas contrahegemónicas, se hicieron más admisibles en este perfil de docentes.

Otros aspectos en torno a los *habitus* como condicionantes de las prácticas innovadoras, refiere no solo a las acciones de los docentes, en lo que respecta a las prácticas de la enseñanza, sino también a otras funciones que atañen a dimensiones organizacionales y administrativas; nos referimos a las prácticas y acciones desarrolladas por coordinadores y preceptores. En estos casos y con diferentes variaciones (según las instituciones analizadas), se logra apreciar que las acciones de los diferentes agentes se encuentran condicionadas por la posición que han ido ocupando en el campo educativo, específicamente con sus experiencias en la escolaridad tradicional y/o regular, las que actúan limitando o coartando las posibilidades de innovación que habilita una nueva propuesta formativa. Entre ellas se pueden mencionar las modalidades de cursado sugeridas asociadas al cursado anual o a rendir materias pendientes para comenzar un nuevo año académico, a la toma de asistencia simultánea por día y por espacio curricular complejizándose la tarea, a la negación en los hechos de la condición de cursado como alumno libre aunque esté presente en el discurso oficial, a la continuidad en las apreciaciones de los alumnos del cursado en bloque o gradual (las que se manifiestan en las entrevistas como el “pasar de año” o “encontrarse en un año de estudio”), etc. Todas estas prácticas tienen como común denominador el tomar a la escuela tradicional como parámetro referencial de su quehacer.

## 8.6 Organización del *currículum* escolar: ¿emancipación o disciplinamiento?

En lo que concierne al *currículum* escolar se observa que si bien el PIT logra romper con la clasificación fuerte del *currículum*, característico de la escuela secundaria tradicional, dando lugar a proyectos y propuestas transversales no solo bajo el formato multinivel o de aula diversificada sino también mediante la creación de espacios formativos de integración curriculares, la meta en la mayoría de los casos se encontró asociada a generar cambios comportamentales en los estudiantes, centrados en el disciplinamiento de una población a la que se considera “sin códigos”. Popkewitz (2006). Haciendo mención a las políticas de inclusión educativa norteamericanas, este autor sostiene que éstas están asociadas a una idea redentora de la educación como salvación y como estrategia preventiva o remedial basada en los temores que genera una población marginal y excluida, concebida como peligrosa o en riesgos sociales. Frente a ello, la escuela se constituye en una esperanza relacionada con el cambio de vida de los sujetos.

Siguiendo a este autor, el temor consiste en percibir lo que sobrevendrá si la escolarización no cumple adecuadamente con su cometido. Temor a las cualidades y valores de estas otras poblaciones si se les permite continuar sin control. El temor va unido al logro de una escolarización que rescate al sujeto, por ejemplo, mediante técnicas *remediales*, de sus hábitos de aprendizaje pobre o de la ausencia de habilidades básicas. La denominación asignada a estos grupos e individuos que necesitan ayuda también expresa los temores de los grupos: el sujeto *en riesgo*; el sujeto de centros urbanos o de la ciudad; el sujeto en *desventaja*, y el sujeto *excluido* del sistema educativo. Las acciones de escolarización son representaciones de exclusión para lograr inclusión. Considerar la doble dimensión en la pedagogía es considerar las políticas de la política escolar, la investigación y el aula como intersecciones para construir principios de acción y reflexión. Los sistemas pedagógicos de justificación son efectos de elementos de poder y producción de la construcción y cambio de mundos. Así, mientras la problemática de equidad es necesaria en su enfoque de a quiénes beneficia o desplaza, esa focalización no es suficiente. No es suficiente si no tiene en cuenta los sistemas de justificación mediante los cuales los objetos de reconocimiento y diferencia son construidos como sujetos de la política y la investigación. (Popkewitz, 2006: 14-15)

Briscioli, B (2013) en su análisis de las trayectorias escolares de los jóvenes que transitan experiencias escolares alternativas, en el que toma como unidad de análisis las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires, expresa que:

...las formas alternativas al modelo hegemónico del sistema educativo, particularmente aquellas consideradas focalizadas -como es el caso de las EdR- porque contemplan características particulares de los jóvenes (por ejemplo, el hecho de estar desescolarizados), suelen considerarse como ofertas de menor calidad, emparentando lo universal/igual a las ofertas de calidad y la diversificación como reducción de la misma. Esta hipótesis tiende a develar el supuesto de una única oferta de escolarización (universal) sobre la que sólo se definen variaciones cuantitativas de calidad. Lo que se aleja de la forma universal o común marca su diferencia en términos negativos o deficitarios (Briscioli, 2013: 381 – 382).

Centrar la mirada en las trayectorias escolares de los estudiantes, significa habilitar la posibilidad de pensar en un recorrido singular, en el que intervienen “otros”, que ocurre en determinadas condiciones y que tiene lugar en las organizaciones educativas; implica considerar nuevas perspectivas y modos de organización escolar y pedagógicas que transformen el modelo elitista, promuevan diversas propuestas de enseñanza y posibiliten asumir la responsabilidad política de acompañar las trayectorias de los jóvenes y adolescentes que acceden a la educación secundaria. (Nicastro, 2016)

Al respecto consideramos que el PIT, se presenta como una propuesta formativa que instala nuevas formas de concebir a los sujetos de la educación y en consonancia propone otros modos de transitar la escolaridad asumiendo, de este modo, el compromiso político de garantizar el derecho a la educación.8.7 El trabajo en equipo: sinergias en las formas de intervención pedagógico-didácticas

En esta experiencia, las instancias de trabajo en equipo se constituyeron en espacios que habilitaron el encuentro, el intercambio de ideas, la problematización de las

prácticas, etc., propiciando el desarrollo de propuestas pedagógicas comunes. En ambas instituciones esta instancia es valorada y reconocida, lo que promueve un fuerte sentido de pertenencia de los profesionales con la institución, pero, sobre todo, con la experiencia formativa.

Gloria Edelstein expresa que el conocimiento académico constituye un instrumento de reflexión cuando se integra no como información fragmentaria, sino como parte de los esquemas de pensamiento que activa una persona al interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, organizando sobre esta base su propia experiencia. Es justamente a través de la dimensión reflexiva que el profesor deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica para convertirse en un mediador activo que, desde la práctica, reconstruye críticamente sus propias teorías. (Edelstein, 2011). Las reuniones institucionales promovidas por la experiencia formativa se constituyeron en espacios de reflexión que posibilitaron el desarrollo de propuestas de intervención alternativas. En la primera institución analizada, esta dimensión ha sido más fuertemente trabajada con el aporte de profesionales de las ciencias de la educación (investigadores, pasantes de prácticas profesionales), quienes acompañaron, asesoraron y propiciaron la conformación de este espacio con el sentido que aquí se manifiesta, es decir, como una instancia de intercambio en donde no solo se realizan problematizaciones de las prácticas escolares, de las particularidades de los estudiantes a los que va dirigida la enseñanza, etc., sino que también se plantean y proponen acciones pedagógicas para afrontar los desafíos que supone la enseñanza.

En la segunda institución, las reuniones se constituyeron en un espacio de intercambio en torno al seguimiento del rendimiento y el comportamiento de los estudiantes así como en una instancia de toma de decisiones sobre las modalidades de implementación de programas en la escuela, como son: la redefinición de los momentos destinados a tutorías, las que comenzaron a dictarse previamente o a continuación de las clases regulares y las formas de organización del trabajo docente bajo el formato pluricurso, en las que, considerando el ingreso de nuevos alumnos y docentes se comienzan a pensar nuevas alternativas en cuanto a formas de transmisión de los contenidos escolares y agrupamiento de los estudiantes. En tal sentido, Edelstein afirma que profundizar el conocimiento sobre las prácticas de la enseñanza, como cuestión

nuclear de la vida en las aulas, supone reconocer los múltiples atravesamientos que en ellas se expresan; implica, además, la búsqueda de un enfoque teórico metodológico pertinente para abordar su problemática. Un enfoque que posibilite la reconstrucción crítica de la propia experiencia (individual y colectiva), poniendo en tensión las situaciones, los sujetos implicados, sus acciones y decisiones, así como las razones de las mismas, los supuestos que subyacen. (Edelstein, 2011). En sintonía con esta mirada Imbernón, F sostiene, respecto a los procesos de innovación en la enseñanza, que “la innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuada de manera colectiva para la solución de situaciones problemáticas de la práctica...” (Imbernon, 1996: 64). En las dos instituciones se plantea una necesidad de análisis y reflexión de las prácticas en el contexto local y situacional, así como la búsqueda de intervenciones didácticas y pedagógicas que no responden a un deber ser ni se encuentran prescriptas, sino que hay que construir, diseñar, inventar, recrear de manera colaborativa, lo que supone la necesidad de propiciar los espacios institucionales en los que los intercambios puedan generarse, así como un acompañamiento institucional que posibilite la reflexión de las prácticas desde los aportes teóricos a los fines de promover la innovación situada y contextualizada de las prácticas de la enseñanza. En sintonía con estos planteamientos, Ainscow (2004) menciona seis condiciones que deberían garantizarse en las instituciones escolares para propender a la inclusión educativa a partir de un hacer colaborativo, ellas son: un liderazgo eficaz de la dirección, la participación de toda la comunidad educativa en las decisiones, el compromiso con una planificación colaborativa, el despliegue de estrategias de coordinación, la atención a los aportes provenientes de la investigación educativa y una política de formación de los profesores centrada en las prácticas áulicas. Consideramos que en ambas instituciones de manera idiosincrática y mediante acciones particulares, las reuniones institucionales se constituyeron es espacios de trabajo que posibilitaron un hacer colaborativo propiciando las reflexión y construcción de criterios comunes sobre la materialización de la experiencia formativa y la innovación de las prácticas pedagógicas.

## **8.8 ¿Para qué forma el PIT?: la voz de los incluidos**

Con respecto a las funciones educativas cumplidas por el PIT, la mayoría de los docentes entrevistados afirma que la formación impartida se reduce o limita a la formación del ciudadano, frente a otras funciones que la escuela secundaria debe cumplir, como es la formación para la inserción en el mercado laboral o para la continuidad de estudios superiores. En tal sentido, pareciera que el mandato social y educativo implícito en esta propuesta es el fomento de la integración y cohesión social de un sector que se concibe como un peligro potencial. Se hace énfasis en una de las funciones históricas que da origen a los sistemas educativos asociada al disciplinamiento social vía la homogeneización/adaptación.

En relación a este aspecto Dussel, I (2015) afirma que en los últimos tiempos y a raíz de la progresiva extensión de la obligatoriedad escolar, el nivel medio (y también las formas alternativas de escolarización orientadas a promover la inclusión educativa en la educación secundaria) ha priorizado su función social desplazando las funciones tradicionalmente académicas. En las últimas décadas, manifiesta Dussel citando a Zelmanovich, la matrícula escolar creció a un ritmo acelerado, sobre todo en los sectores más postergados socialmente. Muchos alumnos necesitan recibir viandas, becas de apoyo económico, requieren apoyo social para enfrentar situaciones familiares diversas o para afrontar problemas de drogadicción o conflictos con la ley. Así se ven surgir en la escuela nuevas figuras y redes de apoyo externas (juzgados, organizaciones de protección de menores, etc.) que complementan, contribuyen y a veces tensionan la acción de la escuela (Zelmanovich, 2013 citado por Dussel, 2015: 282).

En contraposición a las visiones pesimistas de los profesores, para los estudiantes entrevistados en ambas instituciones, la formación recibida en el marco de esta experiencia se constituye en una esperanza, una promesa (quizás) para muchos jóvenes de progreso en su condición económica y social. Ninguno de los estudiantes entrevistados puso en tela de juicio el valor de la formación, por el contrario, adjudican a la titulación un gran valor social por el que vale la pena retomar los estudios. Pese a que variadas investigaciones manifiestan que se ha ido decantando el valor de la conclusión de los estudios secundarios, frente a la progresiva devaluación de los títulos en el mercado, en

el imaginario y expectativas de estos jóvenes se manifiesta la permanencia de su utilidad y sentido.

Duschatzky y Corea, en algunas de las conclusiones de su trabajo de investigación “Chicos en banda”, durante los años 90, focalizada en sectores sociales vulnerables, sostienen:

La educación como acción igualadora no es la fabricación de sujetos idénticos entre sí ni la producción de un sujeto sin fisuras a semejanza de algún ideal. La educación igualadora es la acción que hace posible la subjetivación, la que emprende la difícil e incontrolable tarea de introducir a un sujeto en otro universo de significación de modo de ayudarlo a construir su diferencia” (Duschatzky y Corea, 2002: 91).

Es así que la propuesta del PIT se constituye en espacio de subjetivación, de construcción de identidad y de activación del deseo, el que parte del reconocimiento y valoración de los sujetos reales, con sus historias, expectativas, necesidades, así como en la tarea de ampliar sus universos culturales y ayudarlos, acompañarlos en la construcción de un proyecto de vida. Las autoras sostienen: “El horizonte de posibilidad no radica en la producción de un sujeto a imagen y semejanza de algún ideal, ni en la capacidad de gestionar por sí mismo las exigencias de un mundo fragmentado, sino en la creación de condiciones que habiliten un por – venir, un nuevo tiempo” (Duschatzky y Corea, 2009: 93).

### **8.9 Políticas de inclusión educativa: desafíos, interrogantes y porvenir**

El PIT interpela fuertemente a las autoridades gubernamentales, a la comunidad educativa y también a la comunidad científica en torno a las nuevas formas de escolarización orientadas a promover la efectiva inclusión de todos/as a la escuela secundaria. Muchos compartimos, en alguna medida, la ausencia de certezas y la necesidad de invención.

Desde el campo gubernamental se trata de poner en marcha una política para la cual no se han dispuesto los recursos necesarios, ni garantizado los tiempos y espacios



acordes con una propuesta de tal envergadura. Al respecto, se presenta una ausencia tanto de acompañamiento técnico para garantizar la implementación de la propuesta en lo que respecta a nuevos formatos pedagógicos - tal es el caso de la modalidad pluricurso - como de los recursos materiales/financieros para concretarlas - como es el caso de la formación laboral - así como de los soportes legales que permitan la acreditación de las trayectorias, las que terminaron asociándose a los títulos de educación común que expiden los IPEM en los que los PIT se encuentran, generando una tensión entre la propuesta real y la acreditada. Uno de los principales objetivos perseguidos desde este campo fue reducir los índices de fracaso escolar en la provincia, promoviendo la conclusión de estudios de nivel secundario, y garantizar la obligatoriedad escolar. No se puede olvidar que según datos estadísticos, durante el 2010 en la provincia de Córdoba eran casi 20.000 los jóvenes entre 14 y 17 años que no asistían a la escuela.

Desde el campo escolar, la comunidad educativa a cargo de la implementación de la política, y sobre todo los docentes, son quienes han tenido que enfrentar las mayores dificultades sin lineamientos claros, sin acompañamiento y en el marco de un contrato laboral precarizado. Los docentes entrevistados manifiestan su compromiso con la inclusión de los jóvenes y su preocupación por la calidad de la enseñanza impartida. En todos los casos el formato pluricurso es visualizado como una gran dificultad, debido a la formación recibida, a su experiencia en el sistema educativo y a la cantidad de alumnos a cargo. Frente a tal desafío se encontraron y sintieron solos en la puesta en práctica de esta tarea, recurriendo a la intuición, al ensayo y error y en variados casos a su práctica habitual en la sección simple.

Desde el campo de la investigación e intervención educativa, no tenemos repuestas precisas para orientar en el desarrollo de tales iniciativas. En este sentido, el desafío se encuentra en propiciar el trabajo colaborativo que posibilite experimentar, indagar y probar una forma de trabajo novedosa contrarrestando las miradas tecnocráticas limitadas a un acompañamiento ficticio mediante una serie de capacitaciones masivas. Haciendo crítica de tales concepciones, se considera que las prácticas necesitan un tiempo y un proceso para ir modificándose, tiempos y procesos en los que es imprescindible un acompañamiento, el trabajo colaborativo y la apertura. Resulta interesante no solo interpelar a los docentes en torno a las concepciones que poseen sobre los alumnos de

sectores populares, por lo general ubicados en el lugar del déficit, sino también preguntarnos como formadores de formadores, como investigadores, ¿cómo estamos pensando a los docentes? ¿cómo potenciamos las buenas prácticas existentes? ¿cómo colaboramos en la construcción de formas de escolarización inclusivas?

Este estudio tuvo como pretensión reconstruir el devenir de una política de inclusión educativa; en sus derroteros se exploró en los sentidos construidos por los diferentes actores involucrados en la experiencia formativa desde una mirada compleja, abarcadora, que pretendió abrir preguntas en un esfuerzo por correrse del “deber ser” normalizador del campo de la pedagogía hacia espacios de interpelación reflexiva que contribuyan a pensar juntos, desde prácticas alternativas vigentes, otras formas de hacer escuela. Miradas imprescindibles que nos desafían a trabajar en colaboración en la construcción de una escolaridad inclusiva, justa, democrática, plural y de calidad para todos y todas.

## Consideraciones finales

A modo de cierre, creemos que los principales hallazgos de la investigación, instalan variados interrogantes para futuras indagaciones que posibiliten explorar en otros modos de escolarización, así como en nuevas formas de relación (de los jóvenes, docentes, directores, etc.) con la escuela y con el saber.

Consideramos que romper con la gramática escolar supone un acto creativo, de invención y reinención asociado a un nuevo estado de cosas, implica establecer otra ordenación de la realidad. No existe una única forma de escolarización, aunque se haya institucionalizado una como la forma legítima. Desde esa forma legítima de organización de la enseñanza en la que la mayoría de nosotros ha transitado la escolaridad, se torna necesario proponer análisis que se alejen de las miradas simplificadoras y dicotómicas, asociadas a un pensamiento binario y jerarquizador, que tiende a valorar “otras formas y contenidos” a partir de un parámetro referencial que se configura como el deseable. El pensamiento moderno nos ha llevado por los senderos de una comprensión de la realidad social que tiende a ser binaria. Por ende, en los análisis de las propuestas formativas para la escolarización secundaria se tiende a oponer las propuestas alternativas con la escuela tradicional y/o regular, en tanto que dos polos, viendo al polo instituyente como subsidiario al instituido. En el caso del programa que nos ocupa, el polo instituyente está constituido por el PIT, en tanto política subsidiaria que se propone incluir y contener a quienes la escuela tradicional, en tanto que polo instituido, ha expulsado.

Tomar partido y manifestarse a favor o en contra de una política de inclusión se torna más predecible y simplificador que pensar la realidad escolar en su complejidad. Salirnos de los blancos o negros para incursionar en las posibilidades que nos presentan los grises, en tanto zonas de ambigüedad, más que respuestas fijas, nos permite instalar preguntas sin reducir las experiencias de escolarización alternativas a instancias subsidiarias o complementarias desplegadas para propiciar la inclusión de los adolescentes y jóvenes que la escuela tradicional excluye, sino que podemos ver en ellas nuevas posibilidades, nuevos modos, nuevas formas y también nuevos contenidos que

nos posibiliten pensar la relación de los docentes y de los jóvenes con la escuela. Este estudio ha pretendido constituirse en un aporte en este sentido.

## Agradecimientos

Gracias a las instituciones, profesionales, colegas y amigos que me han acompañado en este recorrido y han colaborado haciendo posible la concreción de este trabajo de investigación:

*Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) por la beca de estudios otorgada para la realización de este trayecto formativo.*

*A los funcionarios provinciales por facilitarme los documentos oficiales sobre el Programa tomado como recorte empírico y por su buena predisposición para la realización de entrevistas.*

*A las directoras y coordinadoras de los establecimientos seleccionados como caso, quiénes me han permitido el ingreso a las instituciones, así como a los diferentes actores institucionales, docentes, preceptores, alumnos, coordinadores, etc. por compartir sus apreciaciones sobre la política, sobre su quehacer.*

*A Adela Coria, por sus aportes documentales para este estudio*

*A Emi Ramírez, colega y amiga, por su colaboración en la transcripción de las entrevistas.*

*A Bertha Peralta, colega y amiga, por sus valiosos aportes en la corrección de estilo de esta producción.*

*A mi familia, principalmente a mi mamá Alba, por ser incondicional, por su aliento y confianza ante cada nuevo proyecto personal, académico, laboral.*

*A Alicia Carranza y Flavia Terigi, grandes maestras, a quienes admiro profundamente, por darme libertad para crear, por respetar y promover mis inquietudes, por las minuciosas devoluciones, por enseñarme y acompañarme.*

*Y especialmente a mi pequeño hijo Lauti, la luz de mi vida, mi gran compañero.*

Coqui

## Bibliografía y fuentes consultadas

- Abratte, J P y Pacheco M (2006): *La escuela media en Córdoba. Estrategias y sentidos de la transformación educativa. Un Análisis de Mesonivel*. Córdoba, Brujas.
- Abratte, J.P (2005): *La política educativa en la provincia de Córdoba (1983-1998). Democracia, legitimación y discurso educativo*. Córdoba, Editorial Universitas.
- Almandoz, MR (2000): *Sistema Educativo: Escenarios y Políticas*. Buenos Aires, Santillana.
- Almandoz M R y Vitar A (2008): “Caminos de innovación: las políticas y las escuelas” En *Gestión de innovaciones en la enseñanza media*, Buenos Aires, Santillana.
- Arroyo, M y Poliak, N (2010): “El trabajo de enseñar en la escuela media. Perspectiva histórica y discusiones actuales” En *Clase 6, Seminario Virtual: La educación secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana*. FLACSO- Argentina.
- Acedo, C y Operti, R (2012): “Educación inclusiva: de focalizar grupos y escuelas a lograr una educación de calidad como el corazón de una Educación para Todos” En *La Educación para Todos en América Latina*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Ainscow, M y Miller, S (2008): “Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?” En *Dossier Educación Inclusiva - UNESCO*, Francia, Imprimerie Gonnet.
- Ainscow, M (2003): El desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Ponencia Universidad de Manchester.
- Achilli, E (2005): *Investigar en Antropología Social: Los desafíos de transmitir un oficio*, Rosario, Laborde.
- Aguerrondo, I (2002): “¿Cómo hacen y se hacen las innovaciones? Las etapas de la innovación” En *Cómo piensan las escuelas que innovan*, Buenos Aires, Papers Editores.
- Almandoz, M R y Vitar, A (2008): “Caminos de innovación: las políticas y las escuelas” En *Gestión de innovaciones en la enseñanza media*, Buenos Aires, Santillana.
- Ávalos, B (2006): “Currículum y desarrollo profesional docente” En *El currículum a debate*, Santiago de Chile, Revista PRELAC- UNESCO.
- Baquero, R y otros (2008): *Construyendo posibilidad: Aproximación y sentido de la experiencia escolar*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Baquero, R, Diker, G y Frigerio, G (2013): *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, El Estante.
- Ball, S (1987): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Madrid, Paidós.

- Ball, S (2002): “Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica” En *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Año 2. Nro 2 y 3, Septiembre de 2002, Córdoba, Narvaja Editor.
- Baudelot, C y Leclercq, F (2008): *Los efectos de la educación*, Buenos Aires, El Estante.
- Bauman, Z y Tim M (2007): *Pensando sociológicamente*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Bernstein, B (1988): *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid, Ediciones Akal.
- Bernstein, B (1993): *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
- Bernstein, B (1996): *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata.
- Birgin, A y Dussel, I (1998): “Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas. Programas y Proyectos” En *Revista Propuesta Educativa*, N° 18, Buenos Aires, FLACSO.
- Bourdieu, P (1997): *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, P (1997): *Capital cultural, escuela y espacio social*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bolívar, A (1996): “Cultura escolar y cambio curricular” En *Revista Bordón*, Sociedad Española de Pedagogía, 48 (2). pp 162 – 177, s/d.
- Blanco, R (2006): “La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y de la escuela de hoy” En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol 4 N 3, España.
- Blanco, R (2009): “El derecho a una educación de calidad para todos a lo largo de toda la vida” En *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Bleichmar, S (2008): *Violencia social – violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*, Buenos Aires, Noveduc.
- Braslavszky, C (1985): *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.
- Braslavszky, C (2001): *La educación secundaria cambio o inmutabilidad. Análisis y debates de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires, Aula XXI.
- Brígido, A. M (2006): *Sociología de la Educación*, Córdoba, Brujas.
- Briscioli, B (2013): *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de los estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares*. Trabajo Final de Doctorado en Educación. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Bolívar, A (1996): “Cultura escolar y cambio curricular” En *Revista Bordón*. Sociedad Española de Pedagogía, s/d.
- Carbonell, J (2001): *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*, Madrid, Morata.
- Carranza, A y otros (1999): “Descentralización, autonomía y participación” En *Revista Páginas* Año 1, N° 1, Córdoba, Narvaja Editor.

- Carranza, A (2005): “Escuela y gestión educativa” En *Revista Páginas*. Año 7, N° 5, Córdoba, Brujas.
- Carranza, A y Kravetz, S (2009): “La gestión educativa: experiencias y nuevos desafíos” Ponencia presentada En *I Encuentro Iberoamericano de la RED AGE*, Montevideo.
- Carusso, M y Dussel, I (1999): “Modernidad y Escuela: Los restos del naufragio” En *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Celman, S (1998): “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?” En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.
- Corbetta, S y López, M (2009): “Hacia una nueva generación de políticas. Una invitación a revisar viejas tensiones en el campo de las políticas sociales y educativas. En *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- Darling-Hammond, L (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, México, Ariel.
- Díaz, M (s/d): *Hacia una sociología del discurso pedagógico. Bernstein y la pedagogía*. s/d.
- Dominique, J (1995): “Le culture scolaire comme objet historique” En NÓVOA, A. et al *The colonial experience in education. Historical Issues and Perspectives*, Gent, Paedagogica Historica, Supplementary, Series I.
- Dubet, F (2005): *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Buenos Aires, Gedisa.
- Dubet, F (2011): *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Duschatzky, S y Corea, C (2002): *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- Dussel, I (2006): “Curriculum y conocimiento en la escuela media Argentina” En *Anales de la Educación Común*. Tercer Siglo. Año 2. N 4. Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires – Dirección provincial de Planeamiento.
- Dussel, I (2015): “Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo En *La educación en la Argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Edelstein, G (2011): *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- Echeita, G (2007): *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, Narcea.
- Efron, Rubén (1994): “Subjetividad y adolescencia” En *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires, Losada -UNICEF.
- Ezpeleta, J (2004): “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación” En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril/junio, año/vol IX, número 21. pp. 403-424, México, COMIE.
- Escribano, A y Martínez, A (2013): *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Madrid, Narcea.



- Feijóo, M. C (2002): *Argentina: equidad social y educación en los años 90*. Buenos Aires, IPE - UNESCO.
- Feijóo, M. C y Poggi, M (2014): *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión*, Buenos Aires, IPE-UNESCO.
- Feldfeber, M y Gluz, N (2011): “Las políticas educativas en la Argentina: Herencias de los 90, contradicciones y tendencias del nuevo siglo” En *Revista Educação & Sociedade* Vol. 32, N 115, Campinas, CEDES
- Feldfeber, M (2012): “Políticas educativas en contextos de exclusión” En *Debates para la reconstrucción de lo público en educación*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Feldman, D (2005): “Currículum e institución educativa” En *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*, Buenos Aires, Noveduc.
- Feldman D (2010): *Enseñanza y escuela*, Buenos Aires, Paidós.
- Ferreyra, H y Vidales, S (comp.) (2013): *Hacia la innovación en Educación Secundaria. Reconstruir sentidos desde los actores y las experiencias*, Córdoba, Comunicarte.
- Filmus, D (1993): “Estado, Sociedad y Educación en la Historia Argentina: Una aproximación histórica” En *Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires, Ed. Troquel.
- Filmus, D (2001): *La educación media frente al mercado del trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente*. Buenos Aires, Aula XXI.
- Fuenlabrada, I y Weiss, E (1997): “Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria” En *Lineamientos para un nuevo modelo*, Reporte elaborado para el CONAFE, México, DIE- CINVESTAV.
- Fullan, M y Hargreaves, A (1999): “La escuela que queremos” En *Los objetivos por los que vale la pena luchar*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Fullan, M (2003): *Las fuerzas del cambio con creces*, Madrid, Akal.
- Fraser, N (2008): “La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación” En *Revista de Trabajo*, Año 4, Número 6, s/d.
- Frigerio, G (2000): ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? Ponencia presentada En *Seminario: perspectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*, 23 al 25 de agosto de 2000, Santiago de Chile, UNESCO.
- Gallart, M A (2006): *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*, Buenos Aires, La Crujía.
- Garay, L (2015): *Así, ¿quién quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina*. Córdoba, Comunicarte.
- García Delgado, D (2000): “Del Estado de Bienestar al Postsocial” En *Estado y Sociedad la nueva relación a partir del cambio estructural*. Buenos Aires, Editorial Norma.
- Gentili, Pablo (2009): “Marcha y contramarchas: El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina” En *Revista Iberoamericana de Educación*. N 49, Madrid, CAEU – OEI.
- Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

- Gimeno Sacristán, J (2001): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Morata.
- Gimeno Sacristán, J (2010): *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*, Madrid, Morata.
- Guber, R (2004): *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Paidós.
- Guber, R (2011): *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gutiérrez, A (2005): *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*, Córdoba, Ferreyra.
- Gluz, N y Arzate Salgado, J (2012): *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a los "particularismos" neoliberales*. Buenos Aires, Universidad Nacional General Sarmiento.
- Hargreaves, A (1995): *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata.
- Hargreaves, A (2003): *Replantear el cambio educativo, Un enfoque innovador*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Hargreaves, A (2007): "El cambio educativo entre la inseguridad y la comunidad" Entrevista a Andy Hargreaves En Revista Propuesta Educativa N 27, Buenos Aires, Flacso.
- Imbernón, F (1996): *En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el curriculum, el maestro y su formación*, Buenos Aires, Ed Magisterio del Río de la Plata.
- Jacinto, C y Terigi, F (2007): *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?*, Buenos Aires, Santillana.
- Jacinto, C (2009): *Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria*. SITEAL
- Kaplan, C (2006): *La inclusión como posibilidad*, Buenos Aires, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Korinfeld, D y otros (2013): *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*, Buenos Aires, Paidós.
- Krichesky, M (comp.) (2008): *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*, Buenos Aires, Noveduc.
- López, N (2006): *Educación y desigualdad social*, Buenos Aires, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación.
- López, V y Yapur, J (2007): *La escuela secundaria en Córdoba. Reestructuraciones curriculares y organizacionales. Análisis de una propuesta de innovación (El Proyecto Escuela para Jóvenes)*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Maddonni, P (2014): *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- Maldonado, M y Vanella, L (2013): *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años. Córdoba (Argentina)*, Colección Educar en las Ciudades, Córdoba, UNICEF – Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

- Margulis, M y Urresti, M (1996): *La Juventud es más que una palabra*. Buenos Aires, Biblos.
- Martínez Paz, F (1986): *El sistema educativo nacional. Formación, desarrollo y crisis*. Córdoba. Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Miranda, E M (2011): “Una caja de herramientas para el análisis de la(s) política(s) educativa(s)” En Miranda, E y Bryan, N. (Edit.) *(Re) Pensar la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil*, Córdoba, Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades/UNC.
- Matsuura, K (2008): “Prefacio” En *Dossier Educación Inclusiva* - UNESCO, Francia, Imprimerie Gonnet.
- Montesinos, M P y Sinisi, L (2009): “Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos” En *Cuadernos de Antropología Social N 29*, pp.43-60. ISSN: 03273776, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras/ UBA.
- Nicastro, S (2006): “La organización educativa como espacio político y el trabajo institucional” En Materiales de trabajo de *Especialización en Conducción y Gestión Educativa*, Córdoba, ISEP.
- Ortega Hurtado, J O (2005): *Poder y práctica pedagógica*. Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Perazza, R (2008): “Lo político, lo público y lo educativo” En *Pensar en lo público*. Notas sobre la educación y el estado, Buenos Aires, Aique.
- Paya Rico, A (2010): “Políticas de inclusión educativa en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro” En *Revista de Educación Inclusiva*. Vol 3 N 2, s/d.
- Perrenoud, P (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata.
- Popkewitz, T (1994): *Sociología Política de las reformas educativas. El poder/saber de la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid, Morata.
- Popkewitz, T (2006): “La escolaridad y la exclusión social” En *Anales de la Educación Común*. Tercer siglo / año 2 / número 4, Buenos Aires, Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento.
- Puiggrós, A (2002): *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Galerna.
- Rambla, X (2012): *La educación para todos en América Latina. Estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Ratero, C (2013): *La escuela inquieta. Explorando nuevas versiones de la enseñanza y del aprendizaje*. Buenos Aires, Noveduc.
- Rockwell, E (2009): *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- Román, M (2009): “Abandono y deserción escolar: duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y su propia inequidad” En REICE. Volumen 7, N° 4.

- Romero, C (2009): *Claves para mejorar las escuelas secundarias*, Buenos Aires, Noveduc.
- Romero, C (2010): *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Las voces de los actores*, Buenos Aires, Noveduc.
- Senén González, S (2008): “Políticas, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y micropolítica” En *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Buenos Aires, Aique.
- Sinisi, L (2008): “Un estudio sobre el programa Fortalecimiento Institucional en las escuelas de enseñanza media de la Ciudad de Buenos Aires” En *Gestión de innovaciones en la enseñanza media Argentina/Brasil/España*, Buenos Aires, Santillana.
- Southwell, M y Romano, A (2013): *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*, Buenos Aires, UNIPE: editorial universitaria.
- Southwell, M (2008): “¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes, comunidades En *La tensión entre lo universal y lo particular en la forma escolar. Propuesta Educativa*, N 30, Buenos Aires, Flacso.
- Skliar, C y Téllez, M (2008): *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*, Buenos Aires, Noveduc.
- Skliar, C (2013): Conferencia “El lugar del otro en los discursos sobre la inclusión y la diversidad” En Encuentro educación en la diversidad. <https://www.youtube.com/watch?v=pEf6veW9wYA>, s/d
- Skliar, C y Larrosa, J (2014): *Experiencias y alteridad en educación*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Tedesco, J. C (1986): *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Solar.
- Tedesco, J. C (2012): *Educación y justicia social en América Latina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J. C (2015): “Política educativa: justicia social y responsabilidad por los resultados En *La educación en la Argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Tenti Fanfani, E (2001): *Sociología de la Educación*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Tenti Fanfani, E (2003): “Algunos desafíos actuales de la escolarización de los adolescentes”. En Congreso: *Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y los Países del Cono Sur*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina y la Embajada de Francia.
- Tenti Fanfani, E (comp.) (2008): *Nuevos temas en la agenda de políticas educativas*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E (comp.) (2012): *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*, Buenos Aires, IPE-UNESCO.
- Terigi, F (1999): *Curriculum: Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Ed. Santillana.
- Terigi, F (2006): “Tres problemas para las políticas docentes” Ponencia presentada en panel denominado: Docentes ¿víctimas o culpable? En *Encuentro Internacional* realizado por OREALC, oficina regional de educación de la UNESCO, Montevideo.

- Terigi, F (2008): “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles” En *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires. FLACSO.
- Terigi, F, Baquero, R y otros (2009): “Variaciones en el régimen académico de las escuelas medias con población vulnerable, un estudio de caso en el área metropolitana de Buenos Aires” En *REICE*. Vol 7. N 4, pp. 292-319.
- Terigi, F (coord.) (2009): *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Educar en Ciudades, Madrid, Fundación Iberoamericana para la educación, la ciencia y la cultura.
- Terigi, F y Perazza, R (2006): “Las tensiones del formato escolar en las nuevas configuraciones de la relación familia/comunidad/escuela” En *Journal of Education for International Development*.
- Terigi, F (2015): “Conversaciones con Flavia Terigi. La inclusión en la escuela media frente a la persistencia del modelo escolar tradicional” En *diálogos del SITEAL*.
- Thisted, S (2011): “Escuelas en la trama de las desigualdades y las diferencias culturales. Debates y aportes para pensar la educación intercultural” En *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre la focalización y la universalización*. Buenos Aires, Noveduc libros.
- Tiramonti, G (2004): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.
- Tiramonti, G y otros (2008): “Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: Las escuelas de reingreso de la ciudad de Buenos Aires” En *Revista Propuesta Educativa*. Año 17, FLACSO, Argentina.
- Tiramonti, G (2009): “La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado” En *Revista Propuesta Educativa: Escuela secundaria en el siglo XXI: un recorrido por algunas de sus reformas de cara a los desafíos de la sociedad contemporánea*. Edición N 44, Flacso. Buenos Aires.
- Tiramonti y Suasnabar (2009): “La reforma educativa nacional en busca de una interpretación” En *Revista aportes para el estado y la administración gubernamental*. Edición N 15, Buenos Aires.
- Tiramonti, G (2011): “Escuela media: la identidad forzada” En *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, , Homo Sapiens Ediciones.
- Tomlinson (2002): *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona, Octaedro.
- Torres, J. S (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado*, Madrid, Morata.
- Torres Santomé, J (2011): *La justicia curricular. El caballo de troya de la cultura escolar*, Madrid, Morata.
- Toscano, A y otros (2012): *Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ). Conurbano (Argentina)*. Buenos Aires, UNESCO – Universidad de General Sarmiento.
- Toscano, A y otros (2012): *Finalización de estudios y vuelta a la escuela. Conurbano (Argentina)*. Buenos Aires, UNESCO – Universidad de General Sarmiento.

- Tyack, D y L Cuban (1995): *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- Vanella, L y Maldonado, M (2013): *Programa de inclusión y terminalidad de la educación secundaria para jóvenes de 14 a 17 años (PIT). Córdoba (Argentina)*. Córdoba, UNICEF – Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Veleda, C (2012): *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*, Buenos Aires, Crujía.
- Viñao, A (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, Morata.
- Von Sprecher, R (2007) “La teoría Social de Pierre Bourdieu” En *Teorías Sociológicas: Introducción a los contemporáneos*, Córdoba, Brujas.
- Yapur, J (2012): *Políticas orientadas al cambio curricular y organizacional de la escuela secundaria en la provincia de Córdoba. Análisis del Programa Escuela Centro de Cambio: Hacia una nueva identidad (2005 – 2010)* Tesis de Maestría. Maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Ziegler, S (2011): “Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares” En *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires, Homosapiens.

## Documentos

- Declaración de Incheon (2015): Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos. UNESCO
- Documento Base (2010): Programa Inclusión/ Terminalidad de la Escuela Secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años. Secretaría de Educación. Subsecretaría de promoción de la igualdad y calidad educativa. Dirección de planeamiento e información educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- El régimen de profesores designados por cargo docente. Proyecto 13. (1985) Secretaría de Educación. Dirección General de Programación Educativa. Ministerio de Educación y Justicia.
- Guibert, M y Romero, L (1988) Proyecto 13. Profesorado de tiempo completo. Serie Demandas de Información Educativa N 9. Centro de Documentación e Información Educativa. Ministerio de Educación y Justicia, Secretaría de Educación, Centro Nacional de Información, Documentación y tecnología Educativa, Buenos Aires.
- Propuesta Curricular (2010): Programa Inclusión/ Terminalidad de la Escuela Secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años. Secretaría de Educación. Subsecretaría de promoción de la igualdad y calidad educativa. Dirección de planeamiento e información educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 2010.

- La Educación Inclusiva (2007): El camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación (cuadragésima octava reunión) Ginebra OREAL-UNESCO

## **Resoluciones**

- Resolución N 79 (2009): Aprobación de documento “Plan Nacional de Educación Obligatoria” Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación.
- Resolución N 84 (2009): Aprobación de documento “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria” Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación.
- Resolución N 103 (2010): Aprobación de documento “Propuestas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares en educación secundaria” Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación.
- Resolución N 407 (2010) “Creación del Programa Inclusión y Terminalidad de la escuela secundaria”. Ministerio de Educación. Córdoba

