

¿Derecho a la diferencia o diferencia de derechos? Análisis de un Programa de Inclusión educativa

The right to be different or different rights? Analysis on an inclusive educational programme

Direito à diferença ou diferença de direitos? Análise de um Programa de Inclusão educacional

 Yapur, Jorgelina¹

Resumen

Introducción: 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. Esta investigación se centró en el estudio de políticas educativas orientadas a la institucionalización de nuevos formatos escolares. **Objetivos:** Analizar las modalidades de implementación de políticas educativas orientadas a promover la inclusión escolar de sectores sociales vulnerables. **Método:** La perspectiva teórica –metodológica es el enfoque de meso nivel de análisis sociopolítico destinado a articular, poner en tensión, contrastar los sentidos que asume la política educativa al momento de su diseño con las reinterpretaciones de las regulaciones normativas en las prácticas. Se han realizado análisis de documentos, entrevistas a informantes claves (docentes, preceptores, estudiantes) así como observaciones de clase en dos instituciones tomadas como caso en el estudio. **Resultados:** Se analiza y describe la política educativa considerando su focalización en grupos vulnerables, los límites y posibilidad del saber pedagógico en la innovación de las prácticas y la construcción de vínculos sociales como posibilitadores de aprendizajes significativos. **Conclusiones:** El estudio posibilita comprender la complejidad del devenir de una política de inclusión educativa.

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Palabras claves: Políticas de inclusión educativa; Educación secundaria; Formatos escolares

Abstract

Introduction: Government entities are designing educational proposals to develop new formative paths which are installed at the edges of the common secondary school and propose modifications to the school grammar. This research focused on the study of educational policies aimed at the institutionalization of new school formats.

Objectives: To analyze the modalities of implementation of educational policies aimed at promoting school inclusion of vulnerable social sectors. **Method:** The theoretical-methodological perspective is the meso-level approach of sociopolitical analysis aimed at articulating, putting in tension, and contrasting the meanings adopted by the educational policy, at the moment it was designed, with the reinterpretations of normative regulations in the practice process. The study included the analysis of documents, interviews with key informants (teachers, monitors, students) as well as classroom observations in two schools/institutions which were taken as case studies. **Results:** The educational policy is analyzed and described considering its focus on vulnerable groups, the limits, and possibilities of pedagogical knowledge in the innovation of practices, and the construction of social links as enablers of meaningful learning.

Conclusions: The study makes it possible to understand the complexity of the evolution of an educational inclusion policy.

Key words: Educational inclusion policy; Secondary school level; School formats

Resumo

Introdução: Nas esferas governamentais, estão sendo elaboradas propostas educacionais destinadas à invenção de novas trajetórias de formação, instaladas nas margens do ensino médio comum, que propõem modificações na gramática escolar. Esta pesquisa se concentrou no estudo de políticas educacionais orientadas à institucionalização de novos formatos escolares. **Objetivos:** Analisar as modalidades de implementação de políticas educacionais orientadas à promoção da inclusão escolar de setores sociais vulneráveis. **Método:** A perspectiva teórica-metodológica é a abordagem de nível meso da análise sócio-política destinada a articular, colocar em tensão e contrastar os sentidos que a política educacional assume no momento de sua elaboração com as reinterpretações das regulamentações normativas nas práticas. Foram realizadas análises de documentos, entrevistas a informantes-chave (professores, monitores, estudantes), bem como observações de aulas em duas instituições consideradas como casos de estudo. **Resultados:** A política educacional é analisada e descrita considerando seu foco em grupos vulneráveis, os limites e as possibilidades do saber pedagógico na inovação das práticas e a construção de vínculos sociais como viabilizadores de aprendizados

significativos. **Conclusões:** O estudo permite compreender a complexidade do desenvolvimento de uma política de inclusão educacional.

Palavras-chave: Políticas de inclusão educacional; Ensino Médio; Modelos escolares

Introducción

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 deno-

minador 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, 2011, pp.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 exclusi-

vo de los sujetos escolares, siendo en su defecto la manifestación de un sistema escolar que desestima los procesos de exclusión. Al respecto, la exclusión escolar encuentra una íntima relación con 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” 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). Este programa de inclusión ha sido 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 70 instituciones educativas de educación secundaria que enfrentan problemáticas vinculadas a altos índices de abandono y repitencia escolar en este grupo etario. A nivel gubernamental son tres direcciones las responsables de la iniciativa: 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 escolariza-

ción 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 pluricurso², 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.

Metodología³

La investigación comprendió el estudio de las prescripciones establecidas desde los documentos oficiales del “PIT 14-17” y su materialización en la cotidianeidad escolar desde un enfoque teórico metodológico de mesonivel destinado a articular, poner en tensión, contrastar los sentidos que asume la política educativa

al momento de su diseño con los sentidos, resignificaciones, reinterpretaciones de las regulaciones normativas por parte de los diferentes agentes involucrados en su puesta en práctica. Desde este enfoque se reconstruye y analiza el devenir y trayectoria de las políticas educativas considerando la complejidad de agentes que contribuyen a su materialización desde su instancia de diseño hasta la pueda en marcha en las instituciones escolares. Se plantea como objetivo de investigación analizar las modalidades de implementación de políticas educativas orientadas a promover una mayor inclusión escolar de los sectores sociales más vulnerables desde un enfoque que articula la macro y micro política.

El 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, Terigi. F. Se utilizaron aportes provenientes de la sociología de la educación a fin de comprender y analizar las políticas y las posiciones de los diferentes agentes involucrados en su concreción desde el enfoque de mesonivel de análisis socio-

² Se torna necesario realizar una salvedad respecto del concepto de “pluricurso” a los fines de clarificar el uso que este término en el programa. El concepto de pluricurso será empleado considerando al concepto “curso” en tanto que “dirección o carrera”, una de las primeras acepciones del término según el diccionario de la Real Academia Española. Al concebirlo de este modo, el término pluricurso estaría haciendo alusión a la pluralidad de direcciones, carreras, recorridos.

³ La autora asevera el cumplimiento de las normativas éticas.

político. El aporte del campo pedagógico-curricular posibilitó analizar las innovaciones en el formato escolar suscitadas por el programa.

A modo analítico, el trabajo empírico se realizó considerando tres recortes de escalas propuestos por Terigi (1999): Escala de la Gestión política, escala de la institución escolar y escala del aula. En la “Escala de la Gestión Política”, se realizaron entrevistas semiestructuradas a distintos informantes claves a nivel del Ministerio Provincial, información que se complementó con el análisis de los documentos oficiales existentes a los fines de reconstruir el discurso oficial sobre el PIT. En la “Escala de la Institución Escolar”, se seleccionaron como unidades de observación dos instituciones educativas de la provincia de Córdoba (una del interior y otra de capital) que se encontraban implementando el Programa desde sus inicios. La selección de dos instituciones, radicó en la posibilidad de realizar un estudio que permitan develar las diversas modalidades que asume la materialización de la propuesta, los sentidos construidos por los diferentes agentes educativos, así como los condicionantes institucionales y contextuales en las que el programa se especifica y pone en práctica. En la “Escala del Aula” se realizaron entrevistas a los profesores involucrados en la implementación de la propuesta pedagógico – didáctica, así como observaciones, tanto las desarrolladas bajo el formato de materias (clases regulares) como en las instancias de tutoría.

Para la realización de esta investigación, 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 cinco entrevistas en profundidad a funcionarios a cargo de la iniciativa en diferentes áreas: profesionales a cargo de la capacitación inicial, coordinación del Programa, direcciones de nivel de educación secundaria, funcionarios de la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. 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, posibilitó 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 el estudio se ha realizado durante los años 2012 – 2014. Durante el año 2012 se ha iniciado la recolección de la información en la institución del interior de la provincia de Córdoba realizándose las siguientes acciones: A) Encuesta a estudiantes. En ella se ha indagado sobre: lugar de procedencia, nivel educativo de padres, madres/ tutores, trayectoria escolar, situación laboral, expectativas respecto a la conclusión de sus estudios y motivos por los que han abandonado o no han

iniciado la escuela secundaria común. La encuesta fue respondida por 44 alumnos, fue de carácter anónima y autoadministrada. 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. B) 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. C) Observaciones de clase 7 (siete), observaciones de reuniones institucionales 2 (dos) así como variados registros de observaciones de la dinámica de trabajo cotidiana. D) 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: A) Encuesta a estudiantes. En ella se ha indagado sobre: lugar de procedencia, nivel educativo de padres, madres/ tutores, trayectoria escolar,

situación laboral, expectativas respecto a la conclusión de sus estudios y motivos por los que han abandonado o no han iniciado la escuela secundaria común. La encuesta fue respondida por 33 alumnos, fue de carácter anónima y autoadministrada. B) Entrevistas en profundidad a 24 (veinticuatro) agentes involucrados en la experiencia formativa: 9 alumnos, 9 docentes, 1 directora, 3 coordinadoras, 1 preceptor, 1 secretaria. C) Observaciones de clase 7 (siete) así como variados registros de observaciones de la dinámica de trabajo cotidiana. D) Recolección de documentación institucional: actas de reuniones de trabajo, proyecto presentado por la institución al ministerio, grillas de seguimiento académico, programas de asignaturas, libretas.

En las entrevistas realizadas a estudiantes se han realizado indagaciones 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, expectativas al egreso de la escuela secundaria.

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. 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. 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. En las entrevistas y observaciones de clases a docentes se ha indagado sobre característica 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.

Las observaciones en instancias de reunión institucional permitieron aproximaciones a las problemáticas que se suscitan en el plantel docente la puesta en marcha de la iniciativa y a las estrategias institucionales desplegadas para su resolución.

Durante el año 2014 se retorna a las dos instituciones y se realizan entrevistas a coordinadores y a egresados del programa. Los egresados no se constituyeron en informantes claves al momento del planteo de este estudio. Debido a que durante la investigación se contó con la posibilidad de contactar a los primeros egresados del programa, resultó interesante incorporarlos al estudio. 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. Asimismo, 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 de visualizar las posibilidades de innovación en contextos en donde los actores institucionales se encuentran fuertemente implicados y comprometidos con experiencias de inclusión educativa. En tal sentido, debe ser considerado este criterio, pues los casos abordados tienen esta particularidad, que es necesario contemplar en la interpretación de los hallazgos relevados.

Resultados

El PIT como una política de inclusión educativa focalizada en grupos vulnerables a la exclusión

El análisis de los dos casos seleccionados 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 barreras⁴ que limitan la plena participación y el aprendizaje, obstaculizando la garantía del derecho a la educación de todos y todas.

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 Dubet (2005) Fraser (2008), se considera que esta experiencia propicia una mayor

justicia e igualdad educativa y social. Se trata, considerando los aportes de Fraser 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 (2005) en relación con la igualdad educativa. Las políticas educativas pueden analizarse considerando 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 en 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 currículum común con independencia de las lógicas selectivas, mediante la transformación de las funciones jerarquizadoras y excluyentes de los sistemas escolares. La segunda se sostiene en la necesidad de promover trayectorias

⁴Estas barreras pueden ser de diverso tipo entre ellas: físico-motrices, sensoriales, psíquicas, conductuales y las de tipo sociocultural.

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. Con relación a 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 selectivas sobre los que se ha erigido la escolarización secundaria a lo largo del tiempo. 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 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, p. 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, 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 del presente escrito y a modo de interrogante - 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.

Reproducción o innovación en las prácticas escolares, el saber pedagógico ¿límite o posibilidad?

Siguiendo los planteos de Bourdieu (1997), se puede hipotetizar 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 como 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, 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 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. Las intervenciones pedagógico didácticas se constituyen en una labor de tipo artesanal para la cual no han tenido asesoramiento ni orientaciones, demanda amoldarse, adaptarse a las particularidades del grupo de alumnos a cargo, sus diferentes ritmos, tiempos, necesidades. 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.

A continuación, en la Tablas 1 y 2, se expone el porcentaje de docentes por cada una de las escuelas seleccionadas en el estudio, considerando si poseen más o menos de 30hs de dedicación en el sistema educativo. Como puede apreciarse la mayoría de los docentes que se encuentran trabajando en estas instituciones, 62% y 52% respectivamente, dedican más de 30hs reloj a la docencia.

Tabla 1.

Dedicación horaria en docencia. Caso 1

Dedicación horaria	Porcentaje
Más de 30hs cátedra	62%
Menos de 30hs cátedra	38%

Nota: elaboración propia.

Tabla 2.

Dedicación horaria en docencia. Caso 2

Dedicación horaria	Porcentaje
Más de 30hs cátedra	52%
Menos de 30hs cátedra	48%

Nota: elaboración propia.

En lo referido a las titulaciones de los docentes En las Tablas 3 y 4 se expone el porcentaje de docentes por institución seleccionada como caso que cuenta o no con título docente y/o formación pedagógica.

Al respecto en el primer caso solo un 19% de los docentes cuenta con formación pedagógica mientras que en el segundo caso un 50% cuenta con titulación docente.

Tabla 3.

Titulación de los profesores que trabajan en el PIT en la institución. Caso 1

Titulación	Porcentaje
Profesores con formación pedagógica	19%
Profesores con título supletorio	81%

Nota: elaboración propia.

Tabla 4.

Titulación de los profesores que trabajan en el PIT en la institución. Caso 2

Titulación	Porcentaje
Profesores con formación pedagógica	50%
Profesores con título supletorio	50%

Nota: elaboración propia.

En el estudio ha relevado que en los docentes con menor trayectoria formativa 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. Estos docentes se encuentran más permeables al desarrollo de propuestas basadas en la lógica de proyectos y/o indagaciones en las que se trabajaba con el grupo total bajo el formato pluricurso. Estas innovaciones en las prácticas pueden comprenderse también desde el concepto de habitus. El habitus, sostiene Bourdieu (1997), com-

prende 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 es que podemos hipotetizar que las posibilidades de innovación, de desplegar propuestas pedagógico - didácticas contrahegemónicas, se hicieron más admisibles en este perfil de docentes.

Otro aspecto 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; en este caso a las prácticas y acciones desarrolladas por coordinadores y preceptores. 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. Sus experiencias en la escolaridad tradicional y/o regular actúan limitando o coartando las posibilidades de innovación que habilita una nueva propuesta formativa. Entre ellas se pueden mencionar: las modalidades de cursado sugeridas a los estudiantes, asociadas al cursado anual o a rendir materias pendientes para comenzar un nuevo año académico; la toma de asistencia simultánea por día y por espacio curricular complejizándose la tarea; la negación en los hechos de la condición de

cursado como alumno libre aunque esté presente en el discurso oficial; 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 establecer a la escuela tradicional como parámetro referencial de su quehacer.

Con respecto a las funciones educativas cumplidas por el PIT, 17 de los 20 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. Con relación a este aspecto, Dussel afirma:

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 tradicio-

nalmente académicas. En las últimas décadas, 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 (Dussel, 2015, p.282).

En contraposición a las visiones pesimistas de los profesores, para los estudiantes entrevistados, 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 entre-

vistados puso en tela de juicio el valor de la formación, por el contrario, adjudican a la titulación un valor social por el que merece 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.

A continuación, se presentan en las Tablas 5 y 6 los resultados de las encuestas administradas a estudiantes, las que ponen de manifiesto sus expectativas en relación a la finalización de sus estudios secundarios. En el caso 1, la mayoría de los estudiantes desea conseguir un trabajo formal al concluir sus estudios (39%), mientras que en el caso 2 la mayoría de los estudiantes (37%) manifiestan que aspiran a seguir estudiando y trabajar.

Tabla 5.

Expectativas sobre la conclusión de estudios secundarios. Caso 1.

Expectativas sobre la conclusión de estudios	Porcentaje
Continuar estudios superiores	23%
Tener trabajo formal	39%
Estudiar y trabajar	25%
No sabe / No contesta	13%

Nota: elaboración propia.

Tabla 6.

Expectativas sobre la conclusión de estudios secundarios. Caso 2.

Expectativas sobre la conclusión de estudios	Porcentaje
Continuar estudios superiores	24%
Tener trabajo formal	21%
Estudiar y trabajar	37%
No sabe / No contesta	18%

Nota: elaboración propia.

Complementando los datos relevados en las encuestas expuestas en las tablas 5 y 6. En las entrevistas realizadas, los estudiantes también ponen de manifiesto sus expectativas en torno a la conclusión de sus estudios. Al respecto sostienen: “Me gustaría estudiar para policía”; “Quiero seguir la carrera de abogacía”; “Voy a seguir la carrera de Turismo”; “Pienso estudiar algo, computación. Algo para ya tener un título y trabajar de algo”; “conseguir trabajo o sino estudiar alguna carrera”.

Duschatzky y Corea, en 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 significa-

ción de modo de ayudarlo a construir su diferencia” (Duschatzky y Corea, 2002, p. 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 que:

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 porvenir, un nuevo tiempo. (Duschatzky y Corea, 2009, p. 93).

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, p. 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 concepcio-

nes 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 dejarse afectar y conmover por los sujetos a los que va dirigida la enseñanza.

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 et al., 2013).

Discusión

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 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. Salirse de los blancos o negros para incursionar en las posibilidades que presentan los grises, en tanto zonas de ambigüedad, más que respuestas fijas, permite instalar preguntas sin reducir las experiencias de escolarización alternativas a instancias complementarias desplegadas para propiciar la inclusión de los adolescentes y jóvenes que la escuela tradicional excluye. Estos trayectos pueden albergar nuevas posibilidades, nuevos modos, nuevas formas y también nuevos contenidos que posibilitan renovadas relaciones de los docentes y de los jóvenes con la escuela.

El estudio realizado tuvo como pretensión reconstruir el devenir de una políti-

ca 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 desafían a trabajar en colaboración en la construcción de una escolaridad inclusiva, justa, democrática, plural y de calidad para todos y todas. ■

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Ainscow, M. y Miller, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? En Dossier Educación Inclusiva – UNESCO
- Braslavszky, C. (1985). La discriminación educativa en la Argentina. Grupo Editor Latinoamericano.
- Bourdieu, P. (1997). Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción. Anagrama.
- Bourdieu, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI editores.
- Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos, 25 de mayo, 2015 <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/educacion-2030-declaracion-de-incheon-y-marco-de-accion>
- Dubet, F. (2005). La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa? Gedisa.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Paidós.
- 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. Siglo XXI editores.
- Efron, R. (1994). Subjetividad y adolescencia En Adolescencia, pobreza, educación y trabajo. Losada -UNICEF.
- 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.

- Garay, L. (2015). Así, ¿quién quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina. Comunicarte.
- Gentili, P. (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. CAEU – OEI.
- Korinfeld, D. Levy, D. y Rascovan, S. (2013). Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época. Paidós.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2010). Documento Base: Programa Inclusión/ Terminalidad de la Escuela Secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años. Secretaría de Educación.
<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/docbaseinclusion28-9.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2010). Propuesta curricular: Programa Inclusión/ Terminalidad de la Escuela Secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/propcurricular277.pdf>
- Skliar, C. (2013, 21 de agosto). El lugar del otro en los discursos sobre la inclusión y la diversidad [conferencia] Encuentro educación en la diversidad, Buenos Aires, Argentina. <https://www.youtube.com/watch?v=pEf6veW9wYA>
- Terigi, F. (1999). Conceptos para el análisis de las políticas curriculares En Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio. Santillana.
- Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada En Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Homo Sapiens Ediciones.