

Resumen: II Jornadas de Ciencias Políticas de la Facultad de Ciencias Políticas, Universidad del Litoral; 29 y 30 de mayo de 2014.

Area Temática: Estado, gobierno y política públicas.

Subárea: Políticas Educativas.

Título de la ponencia: Políticas de inclusión educativa: Un estudio del Programa Inclusión y Terminalidad de la escuela secundaria para jóvenes de 14 a 17 años de la provincia de Córdoba.

Autora: Mgter. Jorgelina Yapur (jorgelinayapur@gmail.com)

Institución de pertenencia: CONICET (Beca de Postgrado tipo I), Centro de Investigaciones. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Resumen

En el presente escrito se expondrán las primeras aproximaciones al análisis de una política educativa implementada en la Provincia de Córdoba a partir del año 2010, que se propone como objetivo prioritario promover el reingreso al sistema educativo de jóvenes de 14 a 17 años que abandonaron o no iniciaron sus estudios secundarios. Esta Propuesta, denominada “Programa Inclusión Terminalidad de la escuela secundaria y Formación Laboral” (PIT) implica una modificación tanto del régimen académico de los alumnos como del régimen laboral docente. Esta ponencia se centrará principalmente en las innovaciones en los modos de organización del trabajo docente: formato pluricurso/, espacios de tutoría y reuniones institucionales a partir de la recuperación de entrevistas y observaciones en una de las instituciones educativas seleccionadas como unidad de análisis.

Palabras claves: Política educativa provincial, educación secundaria, inclusión socioeducativa, formatos escolares

Políticas de inclusión educativa: Un estudio del Programa Inclusión y Terminalidad (PIT) de la escuela secundaria para jóvenes de 14 a 17 años de la provincia de Córdoba

Contexto en el que se despliega la política

A fines del año 2006 se sanciona en la Argentina la Ley Nacional de Educación que concibe a la educación como un derecho individual y social estableciendo la obligatoriedad escolar del nivel medio de enseñanza, lo que repercute fuertemente en las instituciones educativas que ofrecen este servicio, las que tienen la obligación de garantizar el acceso, la permanencia, egreso e inclusión con calidad (a y de) este tramo de la escolaridad. En este contexto, el tema del fracaso escolar comienza a formar parte de la agenda política y deja de concebirse como un problema de índole individual, siendo considerado como la manifestación de un sistema escolar arraigado en principios selectivos sobre el que es necesario intervenir política y pedagógicamente a los fines de ampliar las oportunidades y construir una escuela más justa, plural e inclusiva. Una de las dificultades que acarrea el formato organizacional de la escuela secundaria es el régimen académico, en tanto que principal promotor de selección y por ende de fracaso escolar (repetencia, sobreedad, abandono), debido a la graduación de cursos y edades así como a su sistema de promoción por año aprobado. (Tiramonti, 2008).

Durante los últimos años, desde los ámbitos gubernamentales se vienen generando propuestas educativas orientadas a la institucionalización/inención de nuevos trayectos formativos que plantean modificaciones a la “gramática escolar”¹, a través de la transformación de algunos elementos constitutivos del dispositivo escolar moderno tales como, la graduación y el agrupamiento de los alumnos, el sistema de promoción y la organización del trabajo docente, etc². En esta instancia, como ya se señaló, se tomará como objeto de análisis una experiencia educativa singular, desplegada a partir de la implementación del Programa mencionado.

¹ 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 graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro.

² Uno de los antecedentes más directos de esta modalidad lo constituyen las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires, Programa implementado desde el año 2004 en aproximadamente 8 instituciones de la Ciudad.

Sobre el Programa de Inclusión socioeducativa

El PIT, como se señaló, se presenta como una alternativa pedagógica diseñada 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 trayecto formativo se encuentra organizado en un plan de estudio 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). Entre las innovaciones en el formato escolar se encuentran variaciones relacionadas tanto al régimen académico como al régimen laboral docente, a saber: 1) Reconocimiento de la trayectoria escolar previa de los estudiantes, mediante la implementación del sistema de equivalencias. 2) Sistema de promoción por espacio curricular y régimen de correlatividades. 3) Ingreso por cohortes, de no más de 25 estudiantes, a los fines de favorecer un seguimiento individualizado 4) Modalidad de enseñanza pluricurso, lo que genera una innovación en el sistema de agrupamiento del alumnado. 5) Contratación de docentes por cargo y alternancia entre horas destinadas al dictado de clases, tutorías y horas para reuniones institucionales. Cabe destacar que el programa se desarrolla en aproximadamente 47 instituciones educativas de educación secundaria que enfrentan problemáticas vinculadas a altos índices de abandono escolar, dificultad que enfrenta la gran mayoría de las escuelas públicas de la provincia. Según los resultados del Censo 2010 en la Provincia de Córdoba el 20, 5% de los jóvenes de entre 15 y 17 años no asiste a la escuela secundaria.

A nivel institucional, el PIT se encuentra a cargo de un equipo de gestión conformado por el director/a de la escuela media “común”, donde se inserta el Programa y el/la coordinador/a Sociopedagógico del mismo, responsable de esta propuesta de innovación en la institución educativa. El Programa se constituye en un trayecto formativo inserto en instituciones educativas de nivel medio (IPEM), el cuál funciona por lo general, en horario vespertino manteniendo escasas vinculaciones con la escuela media común.

La implementación del PIT en la institución seleccionada

La institución, tomada como unidad de análisis, se encuentra ubicada en una localidad colindante con la ciudad de Córdoba. Comienza a poner en marcha el programa en el transcurso del mes de septiembre del 2010 incorporando a una primera cohorte de 25 estudiantes. Durante el mes de marzo de 2011 incorpora a dos grupos de 25 alumnos por lo que en la actualidad la misma cuenta con aproximadamente 75 estudiantes. Los estudiantes que asisten provienen de diferentes localidades del interior de la provincia y en su gran mayoría no han concluido sus estudios de nivel secundario por compromisos laborales. Este PIT funciona en horario vespertino y está constituido por aproximadamente 15 docentes, dos preceptores de curso, una secretaria técnica y una coordinadora sociopedagógica. La selección del personal a cargo de este programa fue realizada por la directora de la institución, quién, considerando los perfiles de los docentes de su establecimiento, fue armando el equipo de trabajo. Al respecto, la modalidad de constitución del PIT, ha posibilitado el armado de un plantel docente que ingresa al margen de la lista de orden de mérito que se utiliza como criterio para el ingreso de los docentes, lo que promueve la selección de profesionales basada en criterios alternativos como su compromiso social con la población a la que el PIT se encuentra orientado. Como contraparte a esta posibilidad, las designaciones de los docentes que participan en este programa son a término, es decir que cuando concluya la experiencia las horas cátedra y cargos asignados se pierden, lo que pone de manifiesto la precariedad laboral en el modo de contratación de los profesionales. La decisión sobre la puesta en marcha del Programa en la institución es tomada unilateralmente por la directora, debido a la preocupación por los índices de repitencia y abandono en esa escuela.

En lo que concierne a las características de la población que accede a esta propuesta, a raíz de las entrevistas y encuestas realizadas a estudiantes pudimos evidenciar que 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, cinco están judicializados y dos 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.

Según lo expresan los estudiantes en las entrevistas y encuesta realizada, esta propuesta se constituye en una segunda oportunidad para concluir la escuela secundaria. Asimismo sostienen que este trayecto se diferencia bastante de la “escuela normal”. Aquí son llamativas las expresiones anteriores, aquella en la que se visualiza a esta instancia educativa como una oportunidad concedida, más que como un derecho así como la denominación de la escuela tradicional como “normal” en comparación con esta propuesta que estaría configurando la existencia de una educación / escuela especial para sujetos que han fracasado en la escuela media regular.

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

Así que bueno 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. Esta 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. (Estudiante)

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. (Estudiante)

La visibilización de los estudiantes y el interés por sus estados de ánimo, preocupaciones y necesidades se constituye en una de las principales fortalezas de esta propuesta así como de la diferenciación que los estudiantes manifiestan para con sus experiencias escolares anteriores. A continuación nos focalizaremos en aquellos

aspectos relacionados a las variaciones en el régimen laboral de los docentes, específicamente en las innovaciones en la organización de la enseñanza.

Variaciones en el formato escolar: la organización del trabajo docente

A continuación se desarrollarán algunos aspectos que hacen a la variación del formato escolar para la educación de nivel secundario en el marco de esta alternativa pedagógica. En tal sentido, haremos alusión a la constitución de nuevas formas de vinculación para con los estudiantes, a la modalidad de organización de la enseñanza de sección múltiple o plurinivel, al sistema de tutorías así como a al espacio destinado al trabajo colaborativo o en equipo de los profesores. Todas estas variaciones promueven una innovación en la organización del trabajo de las docentes, orientadas a promover la constitución de un trayecto formativo basado en la inclusión educativa y en el reconocimiento de los estudiantes en tanto que sujetos particulares.

El vínculo con los estudiantes como condición del trabajo pedagógico

Una de las figuras más relevantes del Programa lo constituye la Coordinadora Sociopedagógica, En esta institución dicho rol es desempeñado por una Psicóloga que se encontraba efectuando tareas en el gabinete psicopedagógico del nivel medio común.

La misma ha marcado desde su campo de inserción profesional la impronta que tiene la experiencia pedagógica en esta institución. Al respecto, la propuesta se encuentra centrada en promover el vínculo de los alumnos con la institución educativa, entre ellos y con los profesores, preceptores, etc. En este caso, se sostiene que la inclusión educativa no puede desarrollarse sin antes garantizar la inclusión social, es por ello que el objetivo prioritario es el garantizar la permanencia y el sentido de pertenencia a la institución a través de mecanismos de acompañamiento y contención del alumnado, más que la focalización en la calidad de los aprendizajes que allí se produzcan. La siguiente cita refleja la posición asumida desde la coordinación...

Nosotros como equipo de trabajo nos planteamos un objetivo cuando empezamos. Los primeros seis meses del 2010, fue algo que yo lo acordé con la Directora que es que mis primeros 6 meses yo iba a trabajar con los docentes 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 vinculas con un chico que viene de fracaso tras fracaso del sistema educativo. Si vos no logras vincularte 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)

Esta peculiaridad que la Coordinadora asigna al programa, es recuperada por la mayoría de los docentes y preceptores de la institución, los que en el marco de las entrevistas realizadas y al preguntarles por su tarea hacen mención al desarrollo de vínculos como una cuestión prioritario...

Yo siento que es tanto el vínculo que se forma con los chicos que uno se emociona con ellos, o cuando les pasa algo o cuando se queda sin trabajo o cuando se pelean con la novia, es imposible no involucrarte (Preceptor)

los chicos empezaron a ingresar, varios de ellos trabajaban , de entrada lo primero que hicimos fue demostrarles y que ellos sepan que estamos para lo que sea y que es una elección de ellos más allá que acá hay un programa, empiezan las clases y tienen que venir a estudiar y terminar es una elección de ellos, yo creo que pasa mucho por la calidez que le damos en general, nosotros a los chicos y los chicos a nosotros (...) Porque ha sido un ida y vuelta de experiencias y de charlas y de estar continuamente apoyándolos, escuchándolos, tratando de forma personalizada cada caso que si bien la Coordinadora es la que puntualmente trabaja con los chicos desde ese lado (...) los chicos de por sí, pueden tener más afinidad con uno o con otro. Entonces ha pasado que algunos alumnos piden hablar conmigo y te cuenta cosas que a la Coordinadora o al preceptor no le cuentan. Pero, lo compartimos, lo charlamos desde lo privado o sea, los tres y vemos como lo ayudamos como lo tratamos.

Por supuesto que siempre es mejor con la Coordinadora, la mayoría de ellos tiene mucha afinidad con ella, ella los escucha...Pero...bueno trabajamos en conjunto. (Secretaria Técnica)

... Construir lazos favorece un montón de otras cosas, es conocer los tiempos del otro, es que conozcan tus tiempos, es que sepan lo que te gusta, que vos sepas lo que les gusta, eso es lo bueno del PIT (Profesor de Inglés)

Modalidad de Sección múltiple - plurinivel

El formato pluricurso que en el marco de este Programa podríamos denominar como plurinivel, 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 espacios curriculares en diferentes años de estudio. En el caso del PIT por ejemplo los docentes de Lengua y matemática deben 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 plurinivel es visualizada por los docentes como una opción novedosa para cuya implementación no cuentan con la formación ni las herramientas pedagógico - didácticas necesarias. Los docentes entrevistados coinciden en sostener que se trata de una modalidad compleja que ha requerido ensayar diferentes alternativas de organización de las clases y actividades, para las que han recurrido, por sobre todo, a la intuición, ante la ausencia de orientaciones sobre el modo de implementación de esta modalidad, cuestión que se constituye en una de las principales limitaciones de esta propuesta. En las observaciones de clases realizadas hemos 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 dar 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 recuperaremos algunas apreciaciones de los docentes entrevistados en torno a esta innovación en las prácticas de la enseñanza...

Era muy difícil aplicar el pluricurso en su idea digamos, en su concepto, casi todos utilizamos la misma metodología, tratamos de dar lo mismo, salvo en algunas materias. Pero la experiencia que salió desde el área de inglés era más o menos que se trataba de dar una sola cosa para no complicar tanto (...) es como complicado, me parece que hacen falta un poco más de recursos humanos como para esto, es como un poco difícil. (Profe 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. Pero cuesta un poco desestructurarse (Profe Cs Sociales, Geografía I y II)

Los alumnos, conciben la modalidad pluricurso como una posibilidad de apoyo y acompañamiento entre pares en el proceso de aprendizaje. Al respecto sostienen que cuando algún alumno no comprende, un compañero se solidariza para explicarle. Asimismo 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 plurinivel, 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... Si, si nos ayudamos lo mismo. Porque como hay algunos que saben y otros que no saben, nos vamos ayudando (Alumno)

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. 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 transmisión áulica de la asignatura, sin habilitar tiempos institucionales para el desarrollo de actividades colectivas y 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, 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 juicio del alumnado.

No obstante, otros docentes utilizan modalidades diferentes a la clase de apoyo para el trabajo en los espacios tutoriales, tales 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 ni por resolución de ejercicios prácticos.

Comunidades de Aprendizaje: reuniones institucionales

Como se mencionó con antelación, los docentes en este Programa tienen asignadas horas institucionales para reuniones de trabajo. He tenido la oportunidad de asistir a dos de ellas, una de la cuales se encontró destinada al trabajo en torno a los “usos de dispositivos tecnológicos” y otra relacionada 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. 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 las reuniones se organizaron 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 una de las temáticas desarrolladas en una de las reuniones “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 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 misma 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 a la realización de una reflexión sobre las prácticas de enseñanza. Consideramos que las reuniones institucionales se están constituyendo en espacios de discusión e intercambio que los docentes valoran como espacios imprescindibles para 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.

Por lo que pudimos observar en esas reuniones y en el trabajo áulico advertimos que, tanto en la puesta en práctica de la modalidad pluricurso como de las tutorías, no se observa un criterio común. 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 respete y acompañe a los alumnos en sus ritmos y procesos de aprendizaje. En tal sentido, las reuniones institucionales se constituyen en momentos interesantes de apoyo mutuo, problematización y reflexión en torno a la labor cotidiana que propician la configuración de una nueva cultura escolar.

Siguiendo los aportes de Julia, D entendemos 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)

Al respecto entendemos que, si el Programa se sostiene en el tiempo con las características observadas, podría constituirse en una experiencia que aliente a la innovación del formato pedagógico - cultural dominante en la escuela media común.

Consideraciones finales

Consideramos que esta propuesta, orientada a la reinserción de los alumnos que se encuentran fuera del sistema educativo, se constituye en una estrategia política orientada a promover la inclusión socioeducativa de los jóvenes mediante la constitución de un dispositivo que, al mismo tiempo que conlleva un potencial de inclusión social puede promover una mayor profundización de la segmentación y fragmentación del sistema educativo, mediante la invención de un trayecto especial para aquellos estudiantes a los que la escuela común/regular no ha logrado albergar “...la segmentación consiste en la subdivisión del sistema educativo en escuelas y en programas paralelos que se diferencian tanto en sus planes de estudio como en los orígenes sociales de los estudiantes” (Ringer, 1992 citado por Brito y Stagno 2012). Los alumnos tienen muchas expectativas depositadas sobre 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 muchos otros, el título significa la posibilidad de continuar estudios superiores ya sea en la Universidad o en Institutos de Educación Superior. Todos los estudiantes encuestados consideran que el Programa 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 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 ofrecida puedan realizar estudios de este tipo y en caso de que lo deseen, probablemente deberán compensar las carencias con la ayuda de profesionales, docentes particulares, preparación etc. Nos preguntamos entonces si esta propuesta se encuentra destinada a promover la Inclusión educativa o limitada a fomentar la adaptación social de los sectores sociales a los que atiende.

Más allá de cuál sea el objetivo perseguido y de las reformulaciones y replanteos que se puedan realizar, es indudable que el PIT, en esta institución, se ha configurado en un espacio hospitalario y significativo para los alumnos así como en una oportunidad para los docentes de ensayar nuevas formas de abordaje de los contenidos escolares, a partir de considerar la heterogeneidad de las trayectorias formativas de los estudiantes. Al respecto Gimeno Sacristán sostiene que “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 fuera de éstos y a su vez favorecer la singularidad individual” (Sacristán, 2001: 89). Complementando esta mirada, Carina Kaplan afirma “cuanto más se reconocen los puntos de partida desiguales con los que los alumnos transitan la escolarización, mejor se está en condiciones de operar sobre ellos, intentando superarlas, o por lo menos, reducir sus efectos negativos (...) en cada acto de exclusión o inclusión escolar, los límites objetivos y las esperanzas subjetivas, se tensionan en las escuelas democráticas. Es en esta tensión donde el docente individual y colectivo tiene su mayor potencial de transformación. Lo inevitable se puede tornar entonces, probable. Es decir, se abre la posibilidad de que otro destino se produzca. (Kaplan, C, 2006: 30). Pensar la escuela media común como espacio de lo posible, de producción de lo social, adjudicarle la capacidad de torcer destinos, presupone superar las funciones que se le han adjudicado. La experiencia formativa a la

que nos hemos aproximado pone de manifiesto, a través del cambio en el modelo de organización de la enseñanza, la necesidad de ensayar nuevas modalidades de vinculación con los alumnos, con el contenido escolar y sus formas de transmisión. Creemos que se torna imprescindible profundizar y recuperar este tipo de experiencias pedagógicas las que contribuyen, sin lugar a dudas, a la reflexión, discusión y revisión de prácticas escolares frecuentemente cuestionadas por su inmutabilidad y profundamente arraigadas tanto en el sistema educativo como en la praxis de los profesionales a cargo de la transmisión pedagógica. El desafío consiste entonces en desarrollar prácticas pedagógicas que atiendan a la singularidad sin segregar a los grupos y al mismo tiempo preguntarse por los problemas prácticos que los docentes deben enfrentar y para los cuales expresan en el estudio del Programa PIT, no tener formación previa. Problematizar en ese sentido, los contenidos de formación necesarios para abordar cuestiones referidas al trabajo en plurinivel, asesorías pedagógicas, espacios institucionales de trabajo pedagógico, nuevas tecnologías de enseñanza etc. Haciendo foco, por un lado, en la experiencia PIT, pero ensayando propuestas que impliquen a la escuela media, en tanto es la escuela común la que permite la integración social, el encuentro con el otro diferente, la que proporciona un horizonte de pluralidad necesaria en una democracia.

En una democracia que acepta la diversidad y la pluralidad es necesario aprender a encontrarse con Otros. La definición universal del derecho a la educación está asociada a la función de integración social que tiene el sistema educativo, incluir a todos/as en la escuela es una función eminentemente política en la medida en que se constituye en el espacio de lo colectivo. (Cesca y Denkberg, 2012).

Referencias bibliográficas

- Dubet, François (2005) La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa? Gedisa
- Brito, A y Stagno, L (2012): Desigualdad y Educación. Clase 17. En Diplomatura Superior en curriculum y prácticas escolares. Buenos Aires: Flacso Virtual Argentina.

- Gonçalves Vidal, D (2007): Culturas escolares entre la regulación y el cambio. Clase 1. Flacso Argentina-
- Heagreaves, A (2007) “El cambio educativo entre la inseguridad y la comunidad”. Entrevista a Andy Hargreaves por Nancy Romero” En Revista Propuesta Educativa N 27. Buenos Aires: Flacso Argentina.
- Gimeno Sacristán, José (2001): La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Madrid: Morata.
- Kaplan, Carina (2006): La inclusión como posibilidad. Organización de los Estados Americanos.
- Tiramonti, G (2004): La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G (2011): “Escuela media: la identidad forzada” En Tiramonti (dir.) Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media. Buenos Aires: HomoSapiens.

Documentos Ministeriales

- 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.
- 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.