

Adolescentes y secundaria obligatoria

Programa de Inclusión
y Terminalidad de la
Educación Secundaria
para Jóvenes
de 14 a 17 años (PIT)

Córdoba
(Argentina)

Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT)

Córdoba (Argentina)

Editoras:

Liliana Vanella

Mónica Maldonado

Autores:

Liliana Vanella

Mónica Maldonado

Miriam Abate Daga

Octavio Falconi

Gonzalo Gutiérrez

María Cecilia Martínez

Mónica Uanini

Dirección editorial

Elena Duro, Especialista en Educación de UNICEF

Responsable Académica de la Colección Educar en Ciudades

Flavia Terigi

Editoras

Liliana Vanella y Mónica Maldonado

Autores

Liliana Vanella

Mónica Maldonado

Miriam Abate Daga

Octavio Falconi

Gonzalo Gutiérrez

María Cecilia Martínez

Mónica Uanini (Capítulo 3)

Colaboradoras

Silvia Kravetz, Laura Muiño

El proyecto se realiza en acuerdo entre el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Radicado en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF),
Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, noviembre de 2013.

Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años Córdoba (Argentina)
--

162p, 16,5 cm x 33 cm

ISBN: 978-88-6522-023-8

Impreso en Argentina

Primera edición, noviembre de 2013

800 ejemplares

Edición y corrección: Laura Efrón

Diseño y diagramación: Pablo Salomone, Julieta Carbajosa

Fotografía: María Eugenia Alzogaray

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes y no sean utilizados con fines comerciales.

Las opiniones de los/as autores/as expresadas en este libro no representan necesariamente los puntos de vista de las instituciones.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

buenosaires@unicef.org

www.unicef.org.ar

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

Programa
de Inclusión
y Terminalidad
de la Educación
Secundaria para
Jóvenes de 14
a 17 años (PIT)

Córdoba (Argentina)

Agradecimientos

Este estudio no hubiera sido posible sin el apoyo y acompañamiento de muchas personas e instituciones a quienes queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento.

A las diferentes autoridades y sus respectivos equipos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba: la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa a cargo del Dr. Horacio Ferreyra; el equipo de investigación dirigido por la Mgt. Cecilia Larrovere; el Subdirector de Enseñanza Media Mgt. Santiago Lucero; y la Coordinadora General del PIT Profesora María Elisa Giommetti por permitirnos acceder al Programa y contar con todo su apoyo para ingresar a las instituciones.

A los directores, coordinadores, profesores y alumnos de las escuelas que tan generosamente han abierto sus puertas, dispuesto de su tiempo para atendernos y pensar con nosotros sobre el Programa, aportando sus diferentes puntos de vista.

A la Dra. Gloria Edelstein, quien desde su lugar de Decana de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba tuvo la inteligencia de articular instituciones como forma de potenciar recursos en la búsqueda de garantizar el derecho a la educación de niños y jóvenes.

A la profesora Alicia Carranza, quien aportó su conocimiento y vasta experiencia en el sistema educativo y en educación media al equipo de investigación y compartió discusiones, interrogantes y búsquedas durante el tiempo de trabajo.

Un agradecimiento especial al sociólogo Martín Scasso por la sistematización de parte de la información estadística sobre Córdoba y por la encuesta de carácter censal realizada a los alumnos del PIT. Sus resultados cuantitativos fortalecieron el trabajo de tipo cualitativo realizado por el equipo de investigación.

A los licenciados en Ciencias de la Educación Nicolás Gerez y Elisa Zabala, quienes como ayudantes de investigación acompañaron el trabajo de campo, y al licenciado en Geografía Juan Cruz Fornazáric por su colaboración en los primeros análisis estadísticos reflejados en el Capítulo 3.

Liliana Vanella, Mónica Maldonado y equipo
Docentes Investigadores / Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba

El derecho a la educación de los adolescentes y jóvenes de las grandes ciudades

El Estado Mundial de la Infancia UNICEF 2012, denominado "Niñas y niños en un mundo urbano" demuestra la existencia de millones de niños, niñas y adolescentes que habitan en conglomerados urbanos o grandes ciudades en situaciones marginales o de exclusión. Entre estas situaciones se encuentran aquellas relativas a la vulneración del derecho a la educación, ya sea por la falta de acceso a servicios educativos, las dificultades en la retención, el fracaso escolar o problemas asociados a la significatividad de las experiencias educativas y la calidad de los aprendizajes.

A partir de 2006 el sistema educativo argentino ha establecido la obligatoriedad de la educación secundaria para todos y todas las adolescentes y jóvenes que habitan el país. A pesar de los esfuerzos que se realizan por cumplimentar este derecho, en el país el 37,6% de la población de 20 a 24 años no ha completado el nivel, un 12,45% de las y los estudiantes repite en el ciclo básico y un 15,48% abandona el ciclo orientado. Estas cifras resultan preocupantes en los grandes centros urbanos donde hay una concentración importante de adolescentes y jóvenes.

Esta dificultad para garantizar itinerarios escolares completos dentro de la educación secundaria —específicamente dentro de los grandes centros urbanos— y la necesidad de revisar los formatos escolares y el propio sentido de este nivel educativo en nuestro país, representan los motivos por los cuales UNICEF Argentina continúa la serie de estudios "Educar en ciudades" y contribuye a la producción de conocimiento sobre adolescentes y educación secundaria obligatoria en grandes ciudades.

Hasta el momento se han desarrollado dos estudios en el conurbano bonaerense vinculados a la propuesta de Centros de Escolarización Secundaria de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) y al plan provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela (FinEs). En esta oportunidad, el estudio se remite a la implementación del Programa de Inclusión / Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT) en la ciudad de Córdoba. Este programa está destinado a acompañar y asistir los procesos de inclusión escolar de aquellos/as jóvenes que abandonaron o que no iniciaron la educación secundaria, ofreciéndoles una propuesta educativa diferenciada y a la vez equivalente en aprendizajes a la que ofrece la educación secundaria tradicional.

Se espera que el conocimiento que proporcione este estudio, junto al resto de los estudios de la serie, contribuya a la evaluación de alternativas de políticas públicas tendientes a garantizar el derecho a la educación de todos los adolescentes y jóvenes que habitan los grandes centros urbanos y a promover nuevas miradas sobre los itinerarios escolares y el sentido de la educación secundaria en nuestro país.

La investigación se realizó en el marco de un Acuerdo de Cooperación entre UNICEF y la Universidad Nacional General Sarmiento. Investigadores de diferentes campos disciplinares hicieron posible este trabajo. UNICEF Argentina agradece muy especialmente al Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba y a todo su equipo que desinteresadamente puso a disposición de la investigación los tiempos y habilitaciones necesarios que hicieron posible el presente trabajo.

Andrés Franco
Representante
UNICEF Argentina

La escolarización de los adolescentes en las grandes ciudades

Hace ya un lustro notábamos que en la tradición de la investigación educativa, la educación en contextos urbanos ha sido inadvertidamente asimilada como “la” educación, lo que ha oscurecido sus particularidades. En un mundo en el que más de la mitad de la población vive en zonas calificadas como urbanas y que tiende a concentrarse cada vez más, la ciudad es un espacio territorial, político y social a cuyos procesos educativos es necesario reconocerles especificidad.

La colección “Educar en ciudades” fue creada para difundir investigaciones referidas a las problemáticas que plantea el desafío de la inclusión educativa en los grandes centros urbanos de América Latina. La entrada a estas problemáticas se realiza mediante la identificación de iniciativas macropolíticas (programas y proyectos impulsados por los gobiernos) enfocadas a dar cumplimiento a los derechos educativos de la población vulnerabilizada, estudiando sus modos de concreción en aglomerados urbanos de orden metropolitano, con más de un millón de habitantes. En la primera etapa de la colección, presentamos sendas investigaciones sobre tres programas de aceleración de aprendizajes y tres programas de reingreso a la educación escolar desarrollados en seis ciudades de América Latina. En la segunda etapa, de la que esta obra forma parte, hemos enfocado el trabajo hacia el estudio de iniciativas dirigidas a la escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes; hemos estudiado políticas que se desarrollan en el Conurbano del Área Metropolitana Buenos Aires, y presentamos en esta oportunidad un estudio localizado en la ciudad de Córdoba, capital de la provincia homónima de la República Argentina, una de las mayores urbes del país.

Argentina forma parte, con Brasil, Chile, México y Uruguay, del todavía reducido número de países que ha establecido la obligatoriedad del nivel secundario y que afronta los desafíos de sostener a quienes están en la escuela y volver a convocar a quienes ya no están en ella. Un gran interrogante que atraviesa las investigaciones que presentamos es si resulta posible sostener y convocar a los adolescentes en la escuela secundaria sin producir cambios en los aspectos cualitativos de ésta. Las investigaciones señalan la tensión que atraviesa el diseño de las políticas, entre el carácter extensivo de las innovaciones o, por el contrario, intensivo. Según puede observarse, la baja intensidad en los cambios opera a favor de su mayor viabilidad y generalización; por el contrario, las experiencias de alta intensidad se diseñan y tienden a mantenerse acotadas. El problema es que son las condiciones estructurales

de la escuela secundaria las que dificultan que este nivel educativo logre metas de universalización para las que no ha sido diseñado; en este sentido, se requerirían cambios de gran intensidad, los que sin embargo parecen contrarios a la viabilidad y el alcance de las propuestas.

La investigación que presentamos analiza el “Programa de Inclusión / Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17” (PIT) del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. La definición del PIT como política a analizar ha sido producto del acuerdo alcanzado entre las autoridades de la Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y UNICEF. Ahora bien, el PIT no ha sido estudiado en general, sino en su desarrollo en la ciudad de Córdoba y su área periurbana. Esta decisión posibilita indagar sobre la implementación de lineamientos de política pública en clave local.

El estudio ha sido realizado por investigadores del Área Educación del Centro de Investigaciones (CIFYH) de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Es decir, se trata de equipos locales de las ciudades donde se desarrolla la política y donde se la estudia. Ello obedece a una decisión estratégica del Programa de UNICEF “La educación secundaria en los grandes centros urbanos”, orientada a identificar centros académicos con antecedentes que los acerquen a las temáticas bajo estudio e interesarlos en la especificidad de la educación como problemática urbana, comprometiéndolos con la producción de conocimientos sobre el tema.

La inmensa mayoría de nuestros adolescentes y jóvenes viven en ciudades y, en consecuencia, imaginar la vida urbana a largo plazo lleva necesariamente a afrontar el problema de su inclusión educativa. Confiamos en que esta obra contribuya al reconocimiento de una serie de fenómenos específicos que afectan sus derechos educativos en los grandes centros urbanos y aporte al análisis de las condiciones que afrontan en ellos las políticas de escolarización universal.

Flavia Terigi
Investigadora Docente
Universidad Nacional General Sarmiento

Índice

1.	PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA.....	15
1.1	Estructura del texto.....	16
1.2	Objetivos del estudio.....	17
2.	ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO.....	19
3.	EL PROGRAMA EN CONTEXTO.....	23
3.1	La Ciudad de Córdoba en el contexto nacional.....	23
3.2	Los jóvenes cordobeses en el mapa educativo provincial.....	25
4.	FORMULACIÓN DE LA POLÍTICA: EL PROGRAMA DE INCLUSIÓN / TERMINALIDAD DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN LABORAL PARA JÓVENES DE 14 A 17 AÑOS.....	47
4.1	Antecedentes en Córdoba.....	47
4.2	La creación del PIT.....	50
4.3	La estructura organizacional del PIT.....	51
4.4	La propuesta curricular del PIT.....	52
4.5	La puesta en marcha del PIT.....	56
5.	LOS CASOS SELECCIONADOS.....	59
	APÉNDICE FOTOGRÁFICO I.....	63
6.	TRAYECTORIAS DE UNA POLÍTICA ESCOLAR DE INCLUSIÓN: GESTIÓN DIRECTIVA Y CONDICIONES DE SURGIMIENTO DEL PIT EN LAS ESCUELAS.....	67
6.1	La centralidad de la gestión directiva.....	67
6.2	Las sedes del PIT y el espacio que las alberga.....	71
6.3	Selección docente: entre la lógica pedagógica y la lógica laboral.....	76
6.4	Inicio y sostenimiento del PIT: las apuestas institucionales y personales.....	86
7.	TRAYECTORIAS ESCOLARES, EXPECTATIVAS Y VALORACIÓN DE UNA APUESTA DE REINGRESO ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS JÓVENES.....	95
7.1	Convocatoria de alumnos.....	95
7.2	Inscripción y permanencia de los alumnos en el PIT.....	99
7.3	Las expectativas de los jóvenes en el PIT.....	102
7.4	La valoración del PIT en la perspectiva de los jóvenes.....	104
7.5	Notas sobre las trayectorias escolares de los jóvenes que asisten al PIT.....	109

8.	LAS FORMAS DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR: CONDICIONES DE PERMANENCIA.....	123
8.1	Las formas de inclusión en el PIT de la Escuela Rafael Alberti.....	123
8.2	Las formas de inclusión en el PIT de la Escuela Arturo Capdevila.....	128
8.3	Las formas de inclusión en el PIT de la Escuela Rubén Darío.....	132
8.4	Las formas de inclusión en el PIT de la Escuela Juan Filloy.....	135
8.5	El tiempo escolar y la organización curricular.....	139
9.	LA ENSEÑANZA EN EL PIT. CARACTERÍSTICAS Y DESAFÍOS EN UN DISPOSITIVO ESPECÍFICO DE INCLUSIÓN ESCOLAR.....	151
9.1	Contenidos y recursos didácticos.....	151
9.2	La organización de los trayectos escolares de los alumnos y el trabajo académico en pluricurso.....	156
9.3	Sobre la selección y organización curricular en el PIT.....	159
9.4	Entre lo tradicional y lo artesanal: opciones y estrategias para abordar la enseñanza.....	163
9.5	Las tutorías y la enseñanza.....	171
9.6	Las prácticas de evaluación.....	177
9.7	El clima de clase.....	180
9.8	Limitaciones simbólicas y materiales para el desarrollo de una propuesta didáctica diferenciada.....	183
10.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	189
10.1	¿Qué innovaciones propone el Programa para atender la inclusión?.....	190
10.2	¿Cuál es la propuesta de enseñanza de este programa de inclusión?.....	194
10.3	¿Cuáles son las derivaciones que el PIT puede llegar a desatar?.....	197
	APÉNDICE FOTOGRÁFICO II.....	200
	BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTOS CONSULTADOS.....	204
	SIGLAS.....	208

Índice de gráficos

Gráfico 1. Estructura por sexo y edad de la población de la Provincia de Córdoba. Año 2008.....	24
Gráfico 2. Jóvenes de 14 a 24 años según asistencia escolar y condición de actividad, por grupo de edad. Aglomerados de la Provincia de Córdoba. Años 2004 y 2010.....	26
Gráfico 3. Tasa de asistencia escolar, por grupo de edad y nivel de ingreso per cápita familiar. Aglomerados urbanos de la Provincia de Córdoba. Años 2004 y 2010.....	27
Gráfico 4. Jóvenes de 14 a 24 años según asistencia escolar y condición de actividad, por grupo de edad, sexo y nivel educativo del jefe del hogar. Aglomerados de la Provincia de Córdoba. Año 2010.....	28
Gráfico 5. Unidades de servicio, alumnos y alumnos por unidad de servicio, por sector de gestión. Provincia de Córdoba. Año 2010.....	31
Gráfico 6. Unidades de servicio, alumnos y alumnos por unidad de servicio, por sector de gestión. Escuelas urbanas. Provincia de Córdoba. Año 2010.....	32
Gráfico 7. Secciones, alumnos por sección y cantidad de secciones por unidad de servicio, por sector de gestión. Provincia de Córdoba. Año 2010.....	33
Gráfico 8. Porcentaje de repitentes, por grado. Provincia de Córdoba. Años 2000 a 2010.....	35
Gráfico 9. Porcentaje de repitentes, por grado. Provincia de Córdoba y Córdoba Capital. Año 2010.....	36
Gráfico 10. Matrícula por grado y condición de edad. Provincia de Córdoba. Año 2010.....	37
Gráfico 11. Matrícula por grado y condición de edad. Córdoba Capital. Año 2010.....	38
Gráfico 12. Matrícula por edad simple, total y por condición de edad. Córdoba Capital. Año 2010.....	38
Gráfico 13. Seguimiento interanual de una cohorte de edad simple, de los 6 a los 16 años de edad. Provincia de Córdoba. Años 2009 y 2010	41
Gráfico 14. Seguimiento interanual de una cohorte de edad simple, de los 6 a los 16 años de edad. Córdoba Capital. Años 2009 y 2010	41
Gráfico 15. Seguimiento de cohortes de inscriptos por año y edad simple, en el tramo de los 11 a los 17 años, para las cohortes de alumnos inscriptos con 11 años de edad que se inician en 2000, 2002 y 2004. Provincia de Córdoba.....	42

Índice de cuadros

Cuadro 1. Total de hogares según condición de Necesidades Básicas Insatisfechas.....	25
Cuadro 2. Demanda actual no efectiva, por edad. 14 y más años. Provincia de Córdoba y Córdoba Capital. Año 2001.....	30
Cuadro 3. Evolución de la matrícula en la Provincia de Córdoba en los distintos ciclos de la educación media.....	34
Cuadro 4. Evolución de la matrícula en la Ciudad de Córdoba en los distintos ciclos de la educación media.....	34
Cuadro 5. Evolución de la repitencia en el nivel medio de educación. Total provincial y Ciudad de Córdoba. Años 2002 y 2010.....	36
Cuadro 6. Total de alumnos del PIT que repitieron alguna vez en su trayectoria escolar, por edad.....	39
Cuadro 7. Alumnos del PIT que repitieron, según cantidad de veces.....	40
Cuadro 8. Seguimiento de cohortes de inscriptos por año y edad simple, en el tramo de los 11 a los 17 años, para las cohortes de alumnos inscriptos con 11 años de edad que se inician en 2000, 2002 y 2004. Provincia de Córdoba.....	43
Cuadro 9. Alumnos del PIT que repitieron: cantidad de veces que repitieron por edad y por sexo.....	97
Cuadro 10. Tramos en los que repitieron.....	97
Cuadro 11. Factores que influyeron en la repitencia.....	98
Cuadro 12. Asistencia de alumnos según registros escolares y registros de campo, por sede.....	100
Cuadro 13. Máximo nivel educativo de ambos padres.....	109
Cuadro 14. Trayectoria escolar de los alumnos previo ingreso al PIT.....	112

1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

El proyecto sobre la escolarización de jóvenes y adolescentes en la Ciudad de Córdoba¹ se inscribe en el programa regional de UNICEF “La educación secundaria en los grandes centros urbanos”. El propósito de este programa es estudiar las principales políticas del sector educativo para la incorporación y retención de adolescentes y jóvenes que viven en grandes ciudades a la escuela secundaria en América Latina.

Las administraciones educativas de la región han realizado esfuerzos considerables en relación a la cobertura de la matrícula en la educación básica, por lo que los problemas se han desplazado hacia y concentrado en la educación media. Debido a ello, se han puesto en marcha programas complementarios tendientes a revertir procesos de exclusión y desigualdad educativa.

Por otro lado, los procesos de urbanización creciente de nuestra región, desarrollados de manera desigual y no planificada, producen determinados escenarios socioeconómicos frente a los cuales las gestiones educativas deben atender nuevas problemáticas. Se parte del supuesto de que la identificación y el estudio de aquellos aspectos específicos que asume la cuestión educativa en contextos urbanos posiblemente ayudará no solo a comprenderla más cabalmente sino, al mismo tiempo, a brindar insumos para las políticas y a construir y circular saberes necesarios para garantizar el derecho a la educación.

En ese sentido, la principal línea de trabajo de esta investigación se centra en el estudio y análisis de una propuesta de política educativa del Gobierno de la Provincia de Córdoba, Argentina, que apunta a que los jóvenes de 14 a 17 años que permanecen fuera de la

escuela se incluyan para completar la educación secundaria obligatoria y obtengan formación para el mundo del trabajo. El estudio y análisis del “Programa de Inclusión / Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17” (PIT) en la Ciudad de Córdoba y su área urbana posibilita indagar sobre la implementación de lineamientos de política pública en clave local. Vale destacar que la definición de la política a estudiar ha sido producto del acuerdo alcanzado entre las autoridades de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y UNICEF.

Dado que el Programa de Inclusión / Terminalidad es una política *en construcción*, interés analizar las múltiples interpretaciones por las que está atravesado en sus distintos niveles, focalizando la perspectiva de los sujetos que son parte del PIT. Así se recuperó la visión de autoridades, directivos, docentes y alumnos, y se realizó el análisis de las prácticas en el aula y en la institución.

El propósito es describir las condiciones de surgimiento del Programa en las instituciones, las formas de organización curricular, pedagógica y didáctica, y las características de los jóvenes que asisten a esta propuesta. Se analizan asimismo las trayectorias escolares de la población bajo estudio, los formatos educativos diseñados, los vínculos con las escuelas de referencia y con las organizaciones de base.

El estudio en profundidad se realizó entre agosto de 2011 y marzo de 2012 en cuatro instituciones de nivel secundario, con trabajo en terreno de observación, registro y entrevista etnográfica. Incorpora además datos relevados con informantes de otros casos que amplían el espectro del Programa.

En simultáneo se aplicó una encuesta censal a los alumnos del Programa. La encuesta, diseñada y procesada por Martín Scasso bajo la dirección de Flavia Terigi, permitió sistematizar información sobre las características y percepciones de los jóvenes que asisten al PIT, que son retomadas en este informe.

Esperamos que los resultados de esta investigación sirvan para alimentar el proceso de análisis de las estrategias llevadas a cabo por el Programa y para optimizar la toma de decisiones en las instancias gubernamentales.

El informe presenta una descripción analítica que busca dar cuenta de un momento particular en el desarrollo del Programa.

1.1 Estructura del texto

El libro está estructurado en diez capítulos. En el primero se plantea el problema y los objetivos generales de la investigación. En el segundo se desarrolla la perspectiva teórico metodológica del estudio.

Para ubicar al lector en el contexto local, se presentan en el Capítulo 3 las condiciones sociodemográficas, políticas y educativas de la Ciudad de Córdoba relacionadas con el problema que atiende esta iniciativa.

El análisis del marco normativo donde se plasma la formulación del Programa de Inclusión / Terminalidad 14-17 se desarrolla en el Capítulo 4. Incluye los antecedentes que

le dieron origen, la estructura organizacional del Programa y el planteamiento curricular.

En el Capítulo 5 se presentan los casos seleccionados para el estudio en profundidad. Allí se realiza una caracterización social de los entornos urbanos y de las instituciones donde funcionan algunas sedes del PIT 14-17.

La centralidad de la gestión directiva es una marca distintiva del Programa de Inclusión / Terminalidad. En el sexto capítulo nos ocupamos de este aspecto, como también de los modos de incorporación de los docentes en cada escuela.

El Capítulo 7 analiza las características de los jóvenes que asisten al PIT 14-17: sus condiciones sociales y familiares y sus trayectorias escolares. Se indagan también los modos en que los jóvenes toman conocimiento del Programa, son convocados por las instituciones escolares, así como las expectativas que traen.

En el Capítulo 8 el interés está centrado en dar cuenta de la *impronta institucional* de cada una de las sedes estudiadas. Interesó destacar los modos en que cada una de las escuelas resuelve las formas y criterios del trabajo pedagógico a escala institucional y la organización del trabajo escolar, atendiendo a la dimensión temporal y a la organización laboral y curricular.

Las principales características que asume la enseñanza en el PIT 14-17 se abordan en el Capítulo 9. Se reconstruyen criterios de organización y secuenciación de contenidos, así como estrategias de enseñanza desplegadas en las escuelas que forman parte de este estudio. Por último se valoran las posibilidades y limitaciones que se advierten para la construcción de propuestas didácticas específicas que atiendan a la inclusión educativa.

Finalmente, en el Capítulo 10 se presentan las conclusiones del estudio.

1.2 Objetivos del estudio

El proyecto se dirige a estudiar las principales líneas de la política educativa destinadas a adolescentes y jóvenes que están en condiciones de retomar su escolaridad y que están siendo desarrolladas por las autoridades educativas de la Provincia de Córdoba, en particular en la Ciudad de Córdoba y su área urbana.

Para ello se propone tanto una caracterización del centro urbano de la Ciudad de Córdoba y de la situación social y educativa de los jóvenes y adolescentes que allí viven, como el análisis en terreno del desarrollo del Programa de Inclusión / Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años en escuelas en las que toma forma local la política educativa.

Una cuestión a atender en el análisis en esta escala es en qué medida y de qué maneras se proponen modificaciones en la forma escolar propia de la escuela secundaria, pues se parte de la hipótesis de que las iniciativas que dejan intacta la forma escolar tienen dificultades para retener a los adolescentes y jóvenes que experimentan complicaciones persistentes para ingresar, permanecer y aprender en el nivel medio.

La reconstrucción y análisis de las trayectorias educativas en general, y escolares en particular, de adolescentes y jóvenes residentes en el centro urbano que se encuentran en situación de vulnerabilidad social y educativa, permite incorporar la perspectiva de

los y las estudiantes, así como la detección de puntos críticos en el proceso de escolarización.

El proyecto de investigación focaliza en los adolescentes de la franja de edad de 14 a 17 años que viven en la Ciudad de Córdoba. La población priorizada no es destinataria directa del proyecto, pues éste no es de intervención; pero los resultados de investigación que se pretenden alcanzar permitirán una mejor comprensión de las condiciones institucionales para la atención social y educativa de la población adolescente en la Ciudad de Córdoba.

En las instancias finales se prevén procesos de devolución del estudio a los diversos actores involucrados (profesores, directivos, supervisores, instancias intermedias de gestión, etc.).

NOTAS

1 • El proyecto se realiza en acuerdo entre la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba y UNICEF; bajo la coordinación general de Flavia Terigi, la dirección y co-dirección de Liliana Vanella y Mónica Maldonado; los investigadores Miriam Abate Daga, Octavio Falconi, Gonzalo Gutiérrez, María Cecilia Martínez y Silvia Kravetz; como consultores Alicia Carranza y Mónica Uanini y como ayudantes de investigación Laura Muiño, Nicolás Gerez y Elisa Zabala. El proyecto está radicado en el Área Educación del CIFFyH, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades “María Saleme de Burnichon” de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO

Como punto de partida para el análisis es importante reconocer la compleja trama en que se dirimen las decisiones pedagógicas y de política educativa en la práctica cotidiana. Es por ello que la mirada que guía este trabajo se centra en examinar ciertas regularidades y rutinas que, con fuerza instituyente, van estructurando prácticas y relaciones en el contexto del Programa. Se busca además explorar las características que asumen las políticas en terreno y los procesos de negociación específicos que les imprimen su color local. En tal sentido, cobra importancia recuperar las prácticas y la palabra de los sujetos que día a día viven la institución para abordar aspectos de la organización laboral, curricular y didáctica.

El estudio implica entonces una investigación de tipo bibliográfico, documental y en terreno con una orientación cualitativa. Para ello se pusieron en marcha diferentes estrategias de recolección de datos: entrevistas informales y en profundidad, registro de observaciones y recopilación de documentos oficiales y materiales escolares, tanto de los alumnos como de los profesores. Se han implementado además, en forma paralela, recursos de estrategias cuantitativas como una forma de acceder a información de la totalidad de los estudiantes².

Abordar el análisis de una política educativa desde la perspectiva de la educación en ciudades implica ubicar la problemática urbana y los procesos de desigualdad educativa en la población de los adolescentes y jóvenes que la habitan. En consecuencia se hace necesaria la reconstrucción de ciertos parámetros estadísticos que den cuenta de las

posiciones diferenciales y los procesos de segregación socioeconómica de la Ciudad de Córdoba. Para ello se requiere trabajar con censos de población, encuestas permanentes de hogares, estadísticas educativas y documentos oficiales de educación, como también con antecedentes de investigaciones pertinentes tanto para la problemática urbana como educativa.

Dado el carácter emergente de las políticas de inclusión y terminalidad educativa en la región latinoamericana y en Argentina, son escasas las experiencias con nuevos formatos que atienden a la población de jóvenes a la que el dispositivo de la escuela secundaria regular no alcanza a dar respuesta. Por ello se torna valiosa la mirada en terreno que busca descifrar cómo funcionan estos programas, conocer qué está pasando en las sedes de las instituciones donde se radican y comprender las prácticas y significados que asumen para docentes y estudiantes.

Importa remarcar que no se trata de una evaluación del Programa. Se busca documentar estas prácticas para ponerlas en relación con otras experiencias similares y someter a discusión potencialidades y limitaciones de las mismas, con el fin de responder a las problemáticas identificadas en las políticas.

Se trata entonces de interrogarnos sobre el aprendizaje efectivo que están haciendo los jóvenes. Qué tipo de conocimiento se construye en el PIT 14-17. Interesa conocer cómo trabajan en el cotidiano escolar profesores y alumnos. Por ello se llevaron a cabo observaciones y registros in situ en aulas, recreos, salas de profesores y otros espacios institucionales.

Se realizaron entrevistas en el nivel central a autoridades del Programa y otras autoridades educativas vinculadas al PIT 14-17.

En las sedes se entrevistó a los equipos directivos responsables y a docentes a cargo del dictado de los trayectos formativos. En este nivel interesaba indagar en torno a las prácticas docentes y a las apropiaciones pedagógicas que ellos hacen de la política educativa. Y, específicamente, los modos particulares de construcción de sus propuestas didácticas en las aulas.

Para conocer las trayectorias escolares y educativas de adolescentes y jóvenes se entrevistó a los estudiantes y se indagó, en la medida de lo posible, sobre su historia escolar y la de su unidad doméstica. Se buscó dialogar con ellos acerca del sentido de su incorporación al Programa y su experiencia particular como alumnos, comparando su paso en la escuela común con el PIT. Se incursionó también en torno a sus proyectos y expectativas a futuro. Se trabajaron entrevistas no directivas (Guber 1991; Achilli 2005; Rockwell 2009), individuales y grupales, que posibilitaron recuperar las categorizaciones construidas por los propios jóvenes para abrir a su vez a nuevas preguntas.

Las fuentes documentales consultadas incluyeron libretas de calificaciones y legajos de alumnos, materiales producidos por profesores y estudiantes, registro de afiches colocados en las paredes de los salones de clases, datos de trayectorias educativas (matrícula inicial, matrícula final, altas, bajas, pases a otra institución), carpetas de alumnos, registros de calificaciones de distintas materias (elaboradas por profesores), fotocopias y textos con que

trabajan los jóvenes. Estos materiales son parte del corpus documental sobre el cual se realizó el análisis interpretativo de los casos.

A partir de la permanencia prolongada en las sedes y el análisis del material de campo recabado se abordan algunas dimensiones pedagógicas que sirven como lente para mirar el cotidiano institucional, recuperando y poniendo el foco en el punto de vista de los diferentes actores institucionales. El informe presenta una descripción analítica que busca dar cuenta de un momento particular en el desarrollo del Programa. Será posible entonces aproximarnos a cuestiones relativas tanto a la organización del trabajo docente en sus distintas dimensiones (laboral, curricular y didáctica) y a las propuestas de enseñanza que en función de ella se ponen en marcha, así como al lugar del PIT 14-17 como propuesta de inclusión educativa de jóvenes residentes en centros urbanos.

El estudio en profundidad se realizó en cuatro “sedes”³, tres ubicadas en la Ciudad de Córdoba y una en una localidad colindante. Se tuvo en cuenta para la elección de las mismas la dimensión geográfica en relación con los parámetros de segregación urbana territorial, la trayectoria sociopolítica de la zona y las características particulares de los establecimientos educativos en relación con las políticas de inclusión desarrolladas hasta el momento. Quedaron seleccionadas instituciones en espacios periféricos de la ciudad, al sur, noroeste, sureste y noreste de la misma. Se extendió la exploración a la realización de entrevistas a otras cuatro sedes sobre aspectos puntuales y con algunos informantes, así como se accedió a otros materiales producidos en el marco del PIT.

NOTAS

2 • Scasso, Martín: “El PIT 14 – 17. Resultados de la encuesta aplicada a los alumnos. Proyecto La educación secundaria en los grandes centros urbanos: la escolarización de adolescentes y jóvenes en la ciudad de Córdoba”. Acuerdo de Cooperación UNICEF/Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 2012.

3 • Se habla de “sede” del PIT para hacer referencia a los establecimientos educativos que aceptaron incorporar este programa —Programa de Inclusión / Terminalidad 14-17— como parte de su oferta educativa.

3. EL PROGRAMA EN CONTEXTO

El sentido de este apartado es presentar las condiciones sociodemográficas, políticas y educativas del lugar donde se formula y se instituye el Programa de Inclusión / Terminalidad 14-17. Ello permitirá ponderar el Programa en relación con el problema socioeducativo que se propone atender en un contexto de claros indicios de segregación urbana y educativa. Posibilita, además, mostrar ciertas condiciones estructurales que servirán al lector como elementos de análisis para ubicarse en el contexto local.

3.1 La Ciudad de Córdoba en el contexto nacional⁴

La Ciudad de Córdoba es la segunda ciudad del país por cantidad de población y la más extendida en la Argentina, ya que cubre un área de 576 km². Está situada en el centro del país (64°11' longitud oeste, 31°24' latitud sur) a 480 msnm y es atravesada por el río Suquía que la divide de norte a sur.

Administrativamente es la capital de la provincia del mismo nombre y está dividida en diferentes barrios (485 en total, año 2008) que a su vez se encuentran agrupados en once unidades administrativas con cierto nivel de descentralización, como son los Centros de Participación Comunal (CPC) que dependen del Municipio.

Tiene una organización del transporte urbano en forma radial, es decir que todos los barrios se conectan con el centro de la ciudad y ahí confluyen los más de 700 ómnibus que transportan a la población desde y hacia los diferentes barrios.

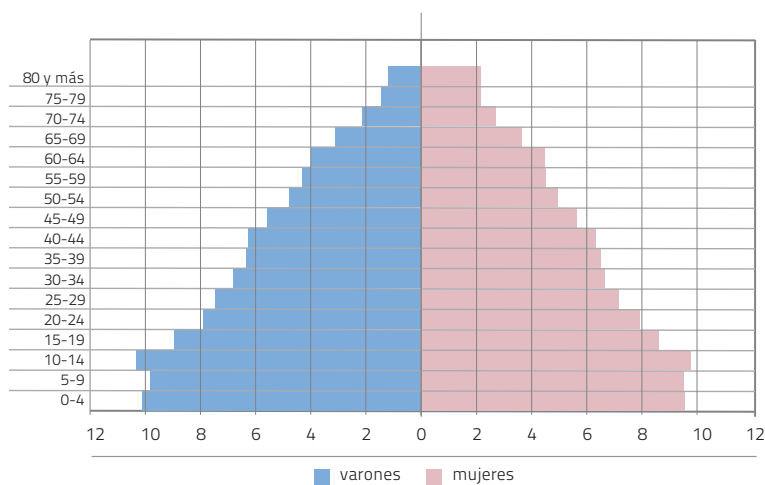
La capital representa el 40% de la población del total provincial y el 3,31% del total

nacional. La ciudad registra una densidad de población de 2.365,8 habitantes por km² (año 2010).

El último censo nacional de 2010 estableció una población de 1.329.604 personas y representa un aumento del 3,5% respecto a los 1.284.582 habitantes registrados durante el censo nacional de 2001. Sin embargo, puede observarse una tendencia decreciente en el crecimiento poblacional en los primeros años de vida si consideramos la diferencia intercensal entre 2001 y 2010: se advierte una tasa de crecimiento negativa en los primeros catorce años de edad de la población; la situación se repite en el quintil etario correspondiente a los 20-24 años.

Tanto la ciudad como la Provincia de Córdoba están en proceso de envejecimiento poblacional, lo que se refleja en la cúspide estrecha de su pirámide y el ensanche gradual de la base, debidas a una baja tasa de natalidad y mortalidad (Gráfico 1).

Gráfico 1. Estructura por sexo y edad de la población de la Provincia de Córdoba. Año 2008



Fuente: Censo Provincial de Población 2008. Dirección General de Estadística y Censos de la Provincia de Córdoba (DGEyC). Dirección de Estadísticas Socio-Demográficas (DESD), Provincia de Córdoba. Gráfico 2.

Al igual que otras grandes metrópolis latinoamericanas, en términos socioeconómicos la Ciudad de Córdoba está segregada. Presenta agrupamiento de hogares con similares condiciones económicas, sociales y educativas que habitan zonas diferenciadas de la ciudad y que escasamente se relacionan entre ellas (Tecco y Valdés, 2007; Tecco y Fernández, 2008; Fornazáric, 2011).

Los sectores de condición social más alta están ubicados en la zona céntrica de la ciudad y algunos barrios aledaños. Se concentran también en urbanizaciones del noroeste de la capital, franja en la cual coexisten áreas segregadas de pobreza. Las áreas que presentan mayores porcentajes de población pobre se encuentran en la periferia urbana (Tecco y Fernández, 2008) y este patrón de segregación se ha visto reforzado por el

traslado a las afueras de algunos enclaves de pobreza ubicados en la zona céntrica que constituyen “nuevos barrios ciudad” implementados desde las políticas públicas provinciales (Monforte y Zaporta, 2011)⁵.

Los indicadores que hacen referencia a las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) de la población son los que probablemente reflejan en forma más completa las características socioeconómicas de cualquier centro urbano. En la Ciudad de Córdoba, como muestra el Cuadro 1, puede observarse que el porcentaje de hogares que registra al menos una condición de NBI en el 2008 es del 6,6%.

Cuadro 1. Total de hogares según condición de Necesidades Básicas Insatisfechas

Ciudad de Córdoba Año 2008	
Hogares sin NBI	382.668
Hogares con al menos una NBI	27.171
% de hogares con al menos una NBI	6,6

Fuente: Elaboración propia en base a Censo Provincial de Población 2008. Dirección General de Estadísticas y Censos de la Provincia de Córdoba (DGEyC). Dirección de Estadísticas Socio-Demográficas (DESD).

En lo que a estructura productiva se refiere, la capital está conformada en un 71% por el sector terciario o de servicios, un 28% por el sector secundario y sólo un 0,3% por el sector primario, que conforma el cinturón verde de la ciudad.

El Producto Geográfico Bruto (PGB) de la Provincia de Córdoba ronda el orden del 7,85% del Producto Bruto Interno (PBI) Nacional. Tanto la Ciudad como la Provincia de Córdoba son centros de actividad importantes en cuanto a la producción de bienes y servicios a nivel nacional.

3.2 Los jóvenes cordobeses en el mapa educativo provincial

En este apartado abordaremos en términos cuantitativos diferentes aspectos de la situación educativa de los jóvenes cordobeses. Escrutaremos la información estadística disponible con el fin de reconocer las características más generales de dicha situación e identificar particularmente aquellas “zonas” de la educación escolar cordobesa donde se advierten dificultades para garantizar el derecho educativo al nivel medio. Para contextualizar y dimensionar los datos referidos a la Ciudad de Córdoba se contrastarán algunos de sus indicadores educativos con los relativos a la provincia; en otros se hará a través de información correspondiente a aglomerados urbanos de la provincia.

Realizaremos inicialmente una mirada centrada en los jóvenes, atendiendo a las relaciones entre estudio y actividad económica, y considerando la situación de demanda educativa. Nos centraremos luego en algunos aspectos del sistema educativo, particular-

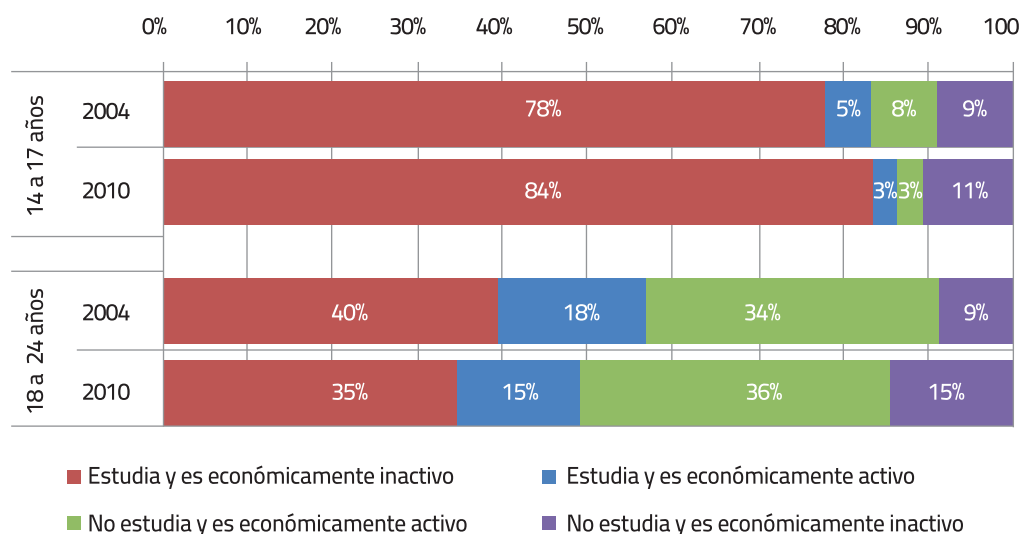
mente en la oferta institucional y la cobertura alcanzada por el sistema provincial y capitalino. Finalmente, mediante los indicadores relativos a repitencia, “sobreedad” (Terigi, 2009 y 2010)⁶ y abandono se analizarán aspectos clave para reconocer algunas dinámicas ligadas a la exclusión educativa.

3.2.a Jóvenes, situación social y demanda educativa

La Ciudad de Córdoba alberga una población juvenil diversa que muestra los contrastes de un mundo social y educativo segmentado. Por un lado se aprecia la presencia de miles de jóvenes universitarios que nutren con sus prácticas estudiantiles la vida cultural del centro urbano y sus alrededores más inmediatos, con trayectorias escolares ligadas fundamentalmente a sectores sociales medios y altos. Por otro, en muchos de los barrios y villas que contornean la ciudad se encuentra una mayoría de jóvenes para quienes la escuela secundaria constituye una novedad en las trayectorias de sus familias y una experiencia personal sembrada de inestabilidades y precariedades varias.

Si miramos al conjunto de los jóvenes cordobeses interrogándonos por su presencia en el mundo de la escuela y del trabajo, el Gráfico 2 brinda algunos indicios a considerar.

Gráfico 2. Jóvenes de 14 a 24 años según asistencia escolar y condición de actividad, por grupo de edad. Aglomerados de la Provincia de Córdoba (*). Años 2004 y 2010



(*) Los datos corresponden a los cuatro trimestres de ambos años, para los aglomerados urbanos de Gran Córdoba y Río Cuarto.

Nota: Para simplificar la presentación de los datos, se opta por redondear los valores porcentuales sin mostrar decimales. Por esta razón, en algunos casos la suma de los valores puede diferir del 100%

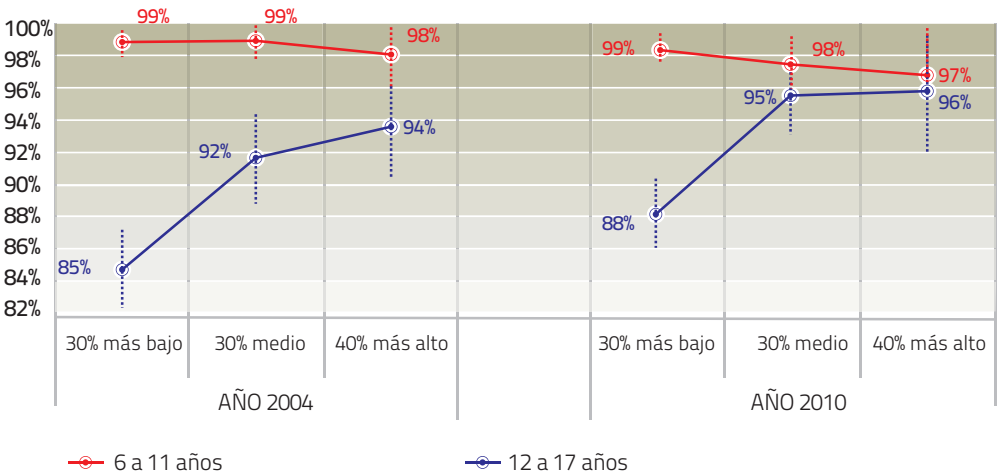
Fuente: Procesamientos de Martín Scasso en base a INDEC, Encuesta Permanente de Hogares, 2° cuatrimestre, años 2004 y 2010.

Se advierte que entre 2004 y 2010 se reduce significativamente el porcentaje de jóvenes de 14 a 17 años que no están en la escuela (de 17% en 2004 a 14% en 2010); paralelamente, también se reduce a menos de la mitad el porcentaje de jóvenes que trabajan (pasaron del 13% al 6%). Pero aumenta levemente la proporción de jóvenes que ni estudia ni trabaja.

En la franja de 18 a 24 años y durante el periodo considerado, disminuye la población juvenil que estudia y crece llamativamente el porcentaje de jóvenes que no estudia ni trabaja, mientras que los económicamente activos (estudien o no) se mantienen en un valor relativamente estable.

A la par de la situación del conjunto de los jóvenes de la Ciudad de Córdoba, interesa contar con indicios acerca de las formas en que la diferencia social se relaciona con la inclusión educativa. Una posibilidad de aproximarse a la cuestión es considerar la tasa de asistencia escolar según el nivel de ingreso de las familias.

Gráfico 3. Tasa de asistencia escolar, por grupo de edad y nivel de ingreso per cápita familiar (*). Aglomerados urbanos (**) de la Provincia de Córdoba. Años 2004 y 2010



Nota: En el gráfico se presentan las estimaciones puntuales de los porcentajes y sus respectivos intervalos de confianza del 95%. En el caso que los intervalos de confianza se solapan, no se puede afirmar que las diferencias observadas son significativas.

(*) El nivel de ingreso per cápita familiar se presenta en tres categorías: Bajo = 30% de hogares con menores ingresos, Medio = 30% de hogares con ingresos intermedios, Alto = 40% de hogares con mayores ingresos.

(**) Los datos corresponden a los cuatro trimestres de ambos años, para el aglomerado urbano de Gran Córdoba y Río Cuarto.

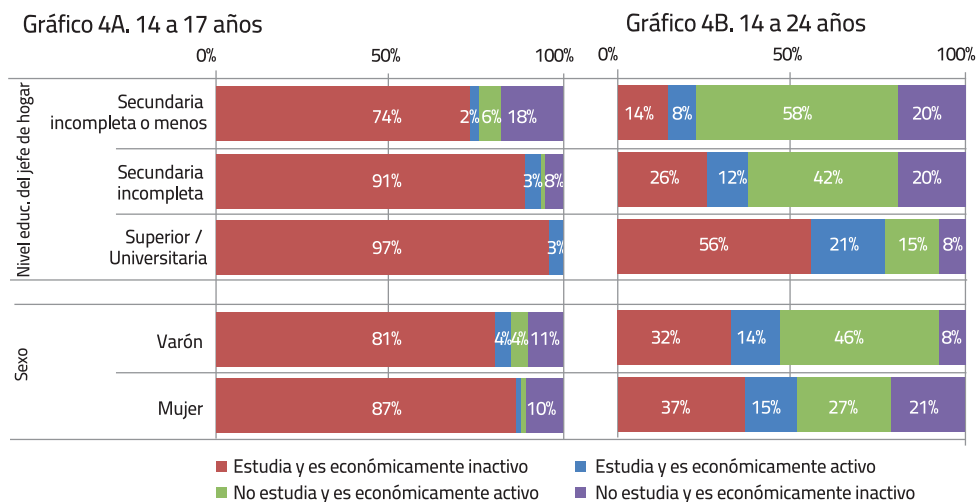
Fuente: Procesamientos de Martín Scasso en base a microdatos de INDEC, Encuesta Permanente de Hogares, años 2004 y 2010.

Nótese que entre 2004 y 2010, para las ciudades de Córdoba y Río Cuarto se observa un aumento de la tasa de asistencia escolar para el nivel secundario en todos los sectores

sociales considerados, aunque el crecimiento de dicha tasa es más notable en la categoría correspondiente a las familias más pobres. Sin embargo, los jóvenes de estas familias siguen ubicándose en los valores más bajos de asistencia escolar en términos comparativos respecto de las dos categorías sociales con mayores ingresos. Tanto para 2004 como para 2010, a los jóvenes provenientes de las familias con menores ingresos los separan 7 puntos respecto de la siguiente categoría social en lo que refiere a la tasa de asistencia escolar en el nivel secundario. Esto muestra que el sistema educativo de la capital cordobesa ha comenzado a absorber a los jóvenes históricamente excluidos de la secundaria, aunque lo hace en menor medida que en el caso de los restantes sectores sociales.

Una perspectiva complementaria sobre la relación entre la situación social de los jóvenes y la escolaridad se logra atendiendo a la diferencia en las trayectorias escolares familiares indicada por el máximo nivel educativo alcanzado por el jefe de hogar. El Gráfico 4 ayuda a dimensionar la situación escolar de los jóvenes de la Ciudad de Córdoba en relación con este punto.

Gráfico 4. Jóvenes de 14 a 24 años según asistencia escolar y condición de actividad, por grupo de edad, sexo y nivel educativo del jefe del hogar. Aglomerados de la Provincia de Córdoba (*). Año 2010



(*) Los datos corresponden a los cuatro trimestres, para los aglomerados urbanos de Gran Córdoba y Río Cuarto. Fuente: Procesamientos de Martín Scasso en base a INDEC, Encuesta Permanente de Hogares, año 2010.

Si atendemos primero a la franja que abarca a los jóvenes de 14 a 17 años, que es la comprendida dentro de la educación básica obligatoria, puede observarse que:

- En cuanto a los jóvenes que sólo estudian es notable la diferencia porcentual que se produce entre el grupo perteneciente a hogares cuyo jefe no terminó la secundaria o ni siquiera la comenzó, y los grupos cuyo jefe de hogar cuenta con un nivel educativo de secundaria completa o más (74% contra 91% y 97%, respectivamente). Es decir, mientras casi la totalidad de los jóvenes con progenitores con secundaria completa o más están es-

colarizados, prácticamente un cuarto de los jóvenes con padres con secundaria incompleta o menos no asiste a la escuela en este tramo de edad. Ésta es quizás la información más significativa del gráfico en relación con el programa educativo que se analiza en este estudio.

- El grupo de jóvenes que no estudia ni trabaja es notablemente superior entre aquellos cuyo progenitor y jefe de hogar no terminó o no accedió a la secundaria (18%).

- Es también en los jóvenes con jefe de hogar con secundaria incompleta o menos donde es mayor el porcentaje de los que no estudian y son económicamente activos, es decir, de jóvenes trabajadores (6%).

- Respecto de los valores correspondientes a varones y mujeres se observa que, independientemente del nivel educativo del jefe de hogar, son las mujeres las que se encuentran levemente más representadas entre quienes sólo estudian (87% contra 81% de los varones) pero se registran porcentajes semejantes en cuanto a los que ni estudian ni trabajan (11% de varones y 10% de mujeres). Es entre los varones que encontramos más jóvenes que trabajan (8%), ya sea que lo hagan mientras asisten a la escuela (4%) o que sólo trabajen (4%).

En síntesis, entre 2004 y 2010 se reduce la cantidad de jóvenes no escolarizados en la franja de edad comprendida entre los 14 y los 17 años para el caso de todos los sectores sociales. En cuanto a las diferencias sociales y su incidencia en la escolaridad de los jóvenes, puede decirse que el análisis de los datos referidos a ingresos per cápita y nivel de escolaridad alcanzado por el jefe de hogar, muestra que esta segunda variable guarda una relación más significativa con la inasistencia al nivel secundario que la primera. Esto no implica desestimar la incidencia de la pobreza en los niveles de cobertura escolar logrados; más bien llama la atención sobre una de las condiciones que agrava la situación de aquellos que, siendo pobres, pertenecen además a sectores excluidos del nivel medio en la generación anterior.

Otro modo de acercarse a la situación educativa de los jóvenes cordobeses es observando qué sucede con la demanda de educación en la provincia y la ciudad capital. Se entiende por demanda en este contexto la situación de los jóvenes respecto del nivel medio según la condición normativa que les prescribe el sistema educativo. Vale decir, la demanda educativa es una condición que se atribuye a los sujetos teniendo en cuenta lo que legalmente se espera que ocurra según los créditos logrados en su trayectoria escolar.

De este modo, y de acuerdo con los marcos legales vigentes, se considera que cualquier joven que ya obtuvo su certificado de escolaridad primaria se encuentra en situación de demanda de educación secundaria. En caso de que efectivamente esté inscripto en el nivel medio, se considerará su demanda como *actual efectiva*; en caso de que no lo esté, la demanda será considerada como *actual no efectiva*. En cambio, si ese joven no ha terminado su escolaridad primaria, se encontrará en situación de demanda *potencial*, y si ni siquiera ha cursado la primaria, será considerado como *sin demanda*. Lo interesante de analizar en el marco de este estudio es qué sucede con la demanda actual no efectiva en la franja de edad comprendida entre los 12 y los 17 años, pues estaría indicando la magnitud de los jóvenes cuyo derecho a la educación secundaria no está pudiendo ejercerse y constituyen, por lo

tanto, un desafío para las políticas educativas que conciernen a la Ciudad de Córdoba⁷.

Los jóvenes de la capital cordobesa representan cerca de la tercera parte del total de jóvenes de la provincia que no asisten a la secundaria (Cuadro 2). Esta relación se mantiene prácticamente constante a lo largo de los grupos de edad considerados, aunque se atenúa en los últimos rangos.

Cuadro 2. Demanda actual no efectiva, por edad. 14 y más años. Provincia de Córdoba y Córdoba Capital. Año 2001

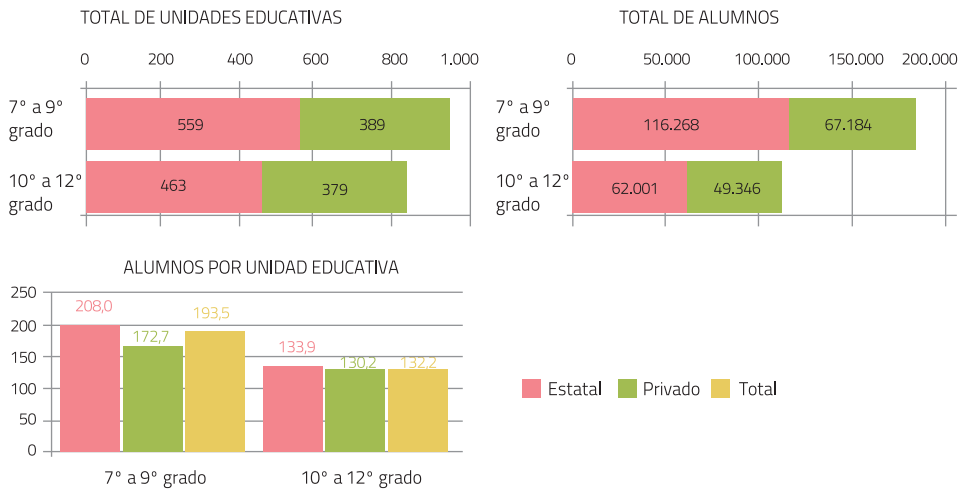
Edad	Provincia de Córdoba	Córdoba Capital
14 años	3.962	1.355
15 años	6.826	2.433
16 años	9.445	3.397
17 años	12.318	4.635
18 años	16.595	6.147
19 años	19.647	7.587
20 a 24 años	98.803	38.889
25 a 29 años	83.743	33.434
30 a 39 años	158.296	59.372
40 a 49 años	158.341	58.109
50 y más años	318.808	125.525
Total	886.784	340.883

Fuente: Procesamientos de Martín Scasso sobre los datos de INDEC-ME, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

3.2.b El sistema educativo cordobés: oferta, composición y cobertura

Veremos a continuación la magnitud de la oferta educativa de nivel medio en la Provincia de Córdoba y su composición interna por tipo de gestión (estatal o privada) según datos correspondientes a 2010. La información que se expone permite reconocer el modo en que se distribuyen las unidades educativas, las secciones y la matrícula entre los dos sectores de gestión del sistema provincial. Además posibilita aproximarse a los trazos más gruesos de la segmentación del nivel y a algunas dinámicas de la relación entre el sistema educativo cordobés y el alumnado de las escuelas estatales, constituido en gran medida, aunque no exclusivamente, por los sectores socialmente más desfavorecidos⁸.

Gráfico 5. Unidades de servicio (*), alumnos y alumnos por unidad de servicio, por sector de gestión. Provincia de Córdoba. Año 2010



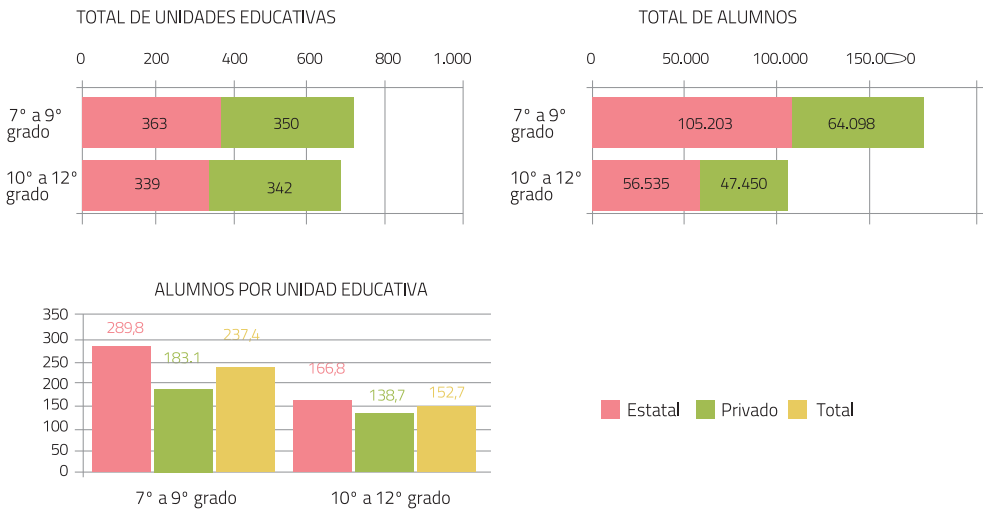
(*) Se define como unidad de servicio a la concreción de la oferta de un servicio educativo en una localización (sede o anexo) de un establecimiento.

Fuente: Procesamientos de Martín Scasso sobre la base de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos, año 2010.

Como se observa en el Gráfico 5, el Estado gestiona casi el 60% de las unidades educativas del primer ciclo del nivel medio de la provincia y el 55% de las correspondientes al segundo ciclo. Asimismo, atiende la demanda educativa del 63,4% de los jóvenes que asisten al primer ciclo del nivel medio y el 55,7% de la correspondiente al segundo ciclo⁹.

Cuando se considera la oferta de nivel medio solamente en zonas urbanas la relación entre unidades educativas de cada sector varía significativamente: el Estado gestiona en este caso el 51% de las unidades educativas del primer ciclo y el 50% de las correspondientes al segundo. Pero en cuanto a los alumnos, el Estado provincial atiende la demanda educativa del 58% de los jóvenes del nivel medio: 62% de los estudiantes que asisten al primer ciclo y 54,4% del segundo ciclo. En consecuencia, se advierte una mayor densidad de alumnos en las unidades educativas de gestión estatal (en el primer ciclo, más de 100 alumnos por cada unidad educativa que en el caso de las privadas, y casi 30 alumnos más por unidad en el segundo ciclo).

Gráfico 6. Unidades de servicio (*), alumnos y alumnos por unidad de servicio, por sector de gestión. Escuelas urbanas. Provincia de Córdoba. Año 2010

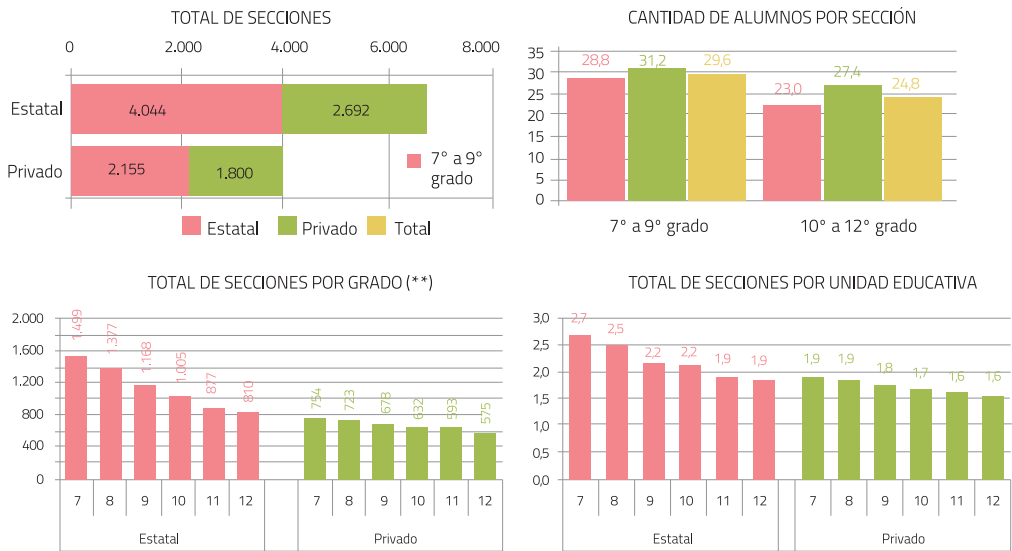


(*) Se define como unidad de servicio a la concreción de la oferta de un servicio educativo en una localización (sede o anexo) de un establecimiento.

Fuente: Procesamientos de Martín Scasso sobre la base de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos, año 2010.

Con 4.044 secciones en el primer ciclo y 2.692 en el segundo, el sector de gestión estatal reúne el 65,2% y el 60% respectivamente del total de unidades ofrecidas dentro del nivel medio (ver Gráfico 7). Llama la atención la magnitud de la oferta de gestión estatal para el primer año en comparación con la de gestión privada —prácticamente la duplica— y la drástica disminución de secciones en las unidades educativas gestionadas por el Estado a medida que se avanza en los grados del nivel. Mientras en el sector estatal hay una disminución del 46% de las secciones entre el primer y el último año de secundaria, el sector privado pierde sólo el 23,7%. Esto podría estar indicando las importantes dificultades del nivel medio de gestión estatal para avanzar en la escolarización de una parte significativa de los jóvenes que constituyen su alumnado inicial y que pertenecen en gran medida a sectores socialmente vulnerables. Cabe recordar aquí que la selectividad del alumnado sigue siendo una característica del sector de gestión privado, lo que le permite conformar su matrícula según requisitos sociales y culturales afines a los regímenes académicos¹⁰ que sostiene y que resultan inadmisibles en el sector estatal. Este último asume institucionalmente la garantía del derecho a la educación y afronta, por lo tanto, situaciones escolares y pedagógicas no sólo más complejas, sino, en muchos casos, inéditas en la historia del nivel medio cordobés.

Gráfico 7. Secciones, alumnos por sección y cantidad de secciones por unidad de servicio (*), por sector de gestión. Provincia de Córdoba. Año 2010



(*) Se define como unidad de servicio a la concreción de la oferta de un servicio educativo en una localización (sede o anexo) de un establecimiento.

(**) Al mostrar la cantidad de secciones por grado, las secciones múltiples se contabilizan más de una vez.

Fuente: Procesamientos de Martín Scasso sobre la base de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos, año 2010.

En síntesis, puede decirse que tanto en la Provincia de Córdoba como en la ciudad capital, el Estado provincial gestiona directamente más del 50% de la educación secundaria en unidades educativas más densamente pobladas que en el caso de aquellas correspondientes al sector de gestión privada. Es además la gestión estatal la que asume la incorporación de nuevos sectores sociales en el primer ciclo de educación secundaria, afrontando con ello los procesos de escolarización más complejos y sus correlatos, como el fenómeno del abandono, que se asoma en la disminución gradual aunque pronunciada de secciones en este sector de gestión.

3.2.c Matrícula, repitencia y sobriedad

La matrícula en el nivel medio de educación en la Provincia de Córdoba ha experimentado un crecimiento desde 2002: mientras que en dicho año era de 275.367 alumnos, en 2010 llegaba a los 294.799 estudiantes. Aunque este incremento no ha sido estable considerando los distintos tramos de la educación media, como puede observarse en el Cuadro 3, a partir de 2010 se registra el mayor aumento en ambos niveles.

Cuadro 3. Evolución de la matrícula en la Provincia de Córdoba en los distintos ciclos de la educación media

Provincia de Córdoba		2002	2004	2006	2008	2010
7° a 9°	Total	166.137	178.380	177.365	175.326	183.452
10° a 12°	Total	109.230	107.992	109.458	110.771	111.347
Ambos ciclos	Total	275.367	286.372	286.823	286.097	294.799

Fuente: Elaboración de Juan Cruz Fornazáric sobre datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos, 2010.

La situación en la Ciudad de Córdoba registró ciertas particularidades con respecto a este indicador. Aunque se incrementa la matrícula total del nivel medio entre los años 2002-2010, en 2010 se produce un leve descenso en la que corresponde al Ciclo de Especialización (CE) respecto de 2002, lo que da la pauta de la probable deserción de alumnos en el segundo ciclo de la educación secundaria (10° a 12°) en la capital provincial.

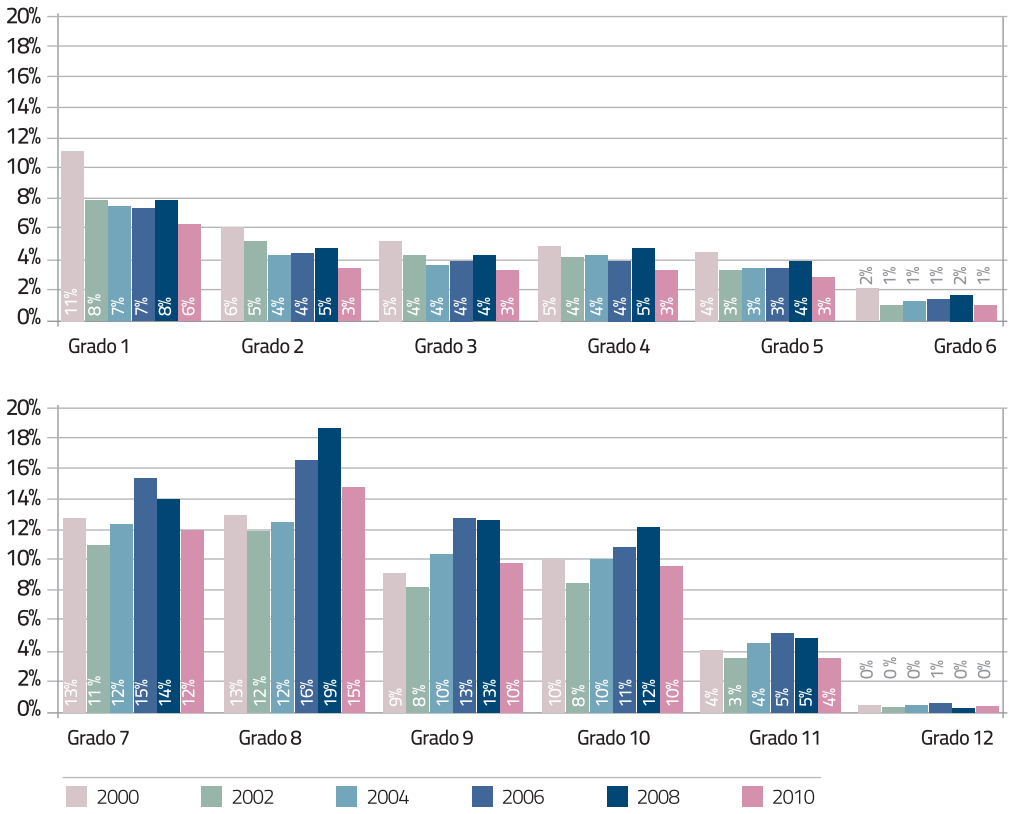
Cuadro 4. Evolución de la matrícula en la Ciudad de Córdoba en los distintos ciclos de la educación media

Ciudad de Córdoba		2002	2010
7° a 9°	Total	68.392	74.834
10° a 12°	Total	46.421	46.012
Ambos ciclos	Total	114.813	120.846

Fuente: Elaboración de Juan Cruz Fornazáric sobre datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos 2010.

En lo que respecta a la repitencia en el nivel medio de educación en la Provincia de Córdoba, los datos correspondientes muestran un crecimiento sostenido entre los años 2002-2010. Aunque lo dicho vale para todo el periodo si se lo toma en sus extremos, cuando se sigue atentamente el movimiento de esta variable a lo largo del lapso señalado se advierte que los porcentajes más críticos se evidencian entre 2006 y 2008 en los dos primeros años de secundaria, con su máxima expresión en el 19% de repitencia para el segundo año de secundaria (8° de la educación obligatoria) en 2008 (Gráfico 8).

Gráfico 8. Porcentaje de repitentes, por grado. Provincia de Córdoba. Años 2000 a 2010



Fuente: Procesamientos de Martín Scasso sobre datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos, años 2000 a 2010.

Mientras que en 2002 repitieron el 10% de los alumnos pertenecientes al primer ciclo de secundaria (7° a 9° de educación obligatoria), en 2010 lo hizo el 12%. Si consideramos el ciclo orientado (10° a 12° de educación obligatoria) en 2002 repitieron el 5% de los alumnos, manteniéndose constante este porcentaje en el 2010. Esto demuestra que el mayor porcentaje de repitencia se da en los primeros años de la educación secundaria. Los valores son aproximadamente similares en Ciudad de Córdoba.

Una comparación entre niveles muestra la magnitud del problema (ver Cuadro 5). A escala provincial, en 2002 la repitencia en el nivel medio era cercana al doble de la existente en el primario (4,26% en primaria y 7,15% en nivel medio). Ocho años después, esta diferencia alcanza casi el triple (3,33% en primaria y 8,34% en nivel medio). Estableciendo esta comparación entre niveles en la Ciudad de Córdoba, en 2002 la repitencia en el nivel primario era del 3,8% y la del secundario alcanzaba el 8,1%. En 2010 el promedio de repitencia en el

nivel primario alcanzaba el 3,13%, mientras que en el mismo año la repitencia del secundario era del 8,34%. Estas cifras indican que en la Ciudad de Córdoba la repitencia en el nivel medio ha ido aumentando comparativamente con respecto al nivel primario.

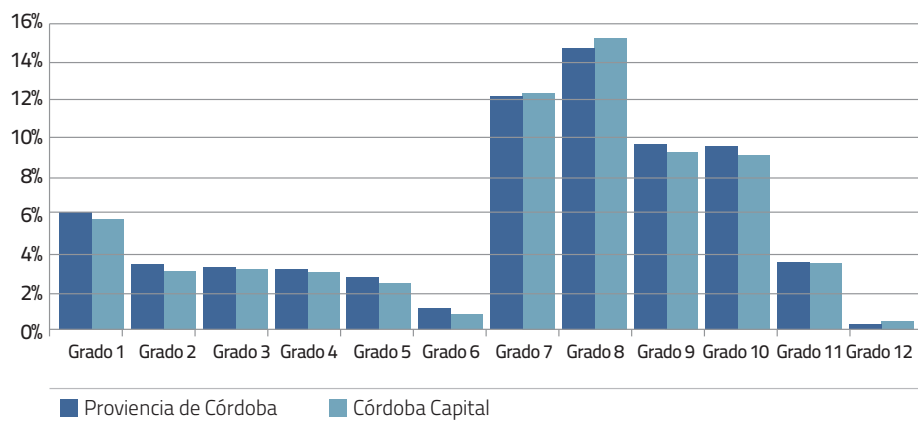
Cuadro 5. Evolución de la repitencia en el nivel medio de educación. Total provincial y Ciudad de Córdoba. Años 2002 y 2010

	2002		2010	
	7° a 9°	10° a 12°	7° a 9°	10° a 12°
Provincia de Córdoba	10%	5%	12%	5%
Ciudad de Córdoba	11%	4%	12%	5%

Fuente: Elaboración de Juan Cruz Fornazáric sobre datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos, 2010.

Para 2010, tanto en la provincia como en la Ciudad de Córdoba, los porcentajes más importantes de repitencia se concentran en el segundo año de secundaria (8° de educación básica), con más de tres puntos por encima de cualquier otro año de la escolaridad obligatoria. Los siguen de cerca los valores referidos al primer año del nivel. En los dos casos, la Ciudad de Córdoba reúne valores levemente más altos que los referidos a la provincia (Gráfico 9). En el tercer y quinto año de la secundaria descienden abruptamente los niveles de repitencia, probablemente porque están precedidos por el abandono de alumnos repitentes de los primeros dos años del nivel.

Gráfico 9. Porcentaje de repitentes, por grado. Provincia de Córdoba y Córdoba Capital. Año 2010



Fuente: Procesamientos de Martín Scasso sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos, año 2010.

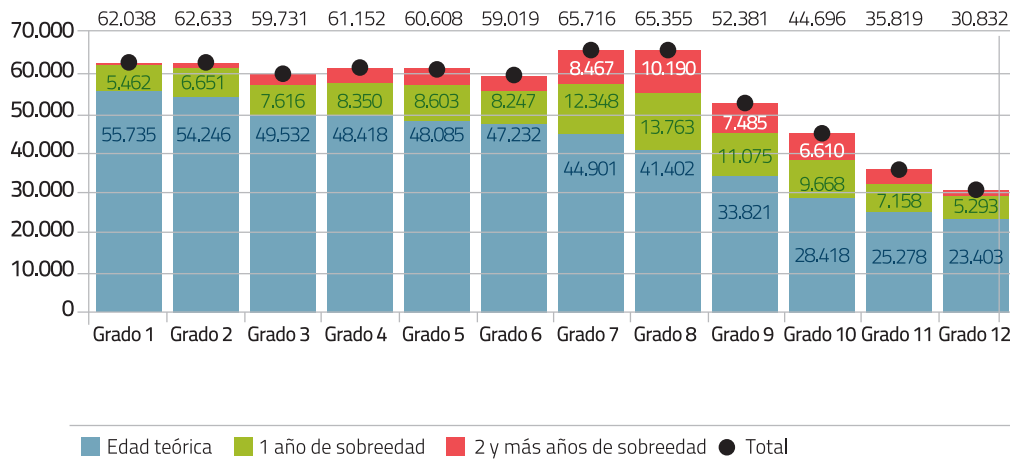
Los análisis referidos a las dificultades que afronta el nivel medio para expandir las fronteras de la inclusión educativa señalan que la repitencia y la sobreedad aparecen asociadas al abandono del sistema y lo preanuncian, sobre todo cuando la repitencia es un suceso reiterado en la trayectoria escolar y la sobreedad aumenta las distancias respecto de los pares con los que se comparte el curso.

En 2002, el 32,4% de los alumnos de secundaria tenían sobreedad en la Provincia de Córdoba. Considerando los valores de 2010 el porcentaje de estudiantes en esa condición era del 33,10%, lo que da cuenta de un leve crecimiento en el periodo considerado.

En la Ciudad de Córdoba la sobreedad en el nivel medio se ha mantenido constante entre los años 2002-2010. Sin embargo, los porcentajes en la ciudad son superiores a los registrados en la provincia. Más de un tercio de la población estudiantil secundaria registra sobreedad tanto en provincia como en ciudad.

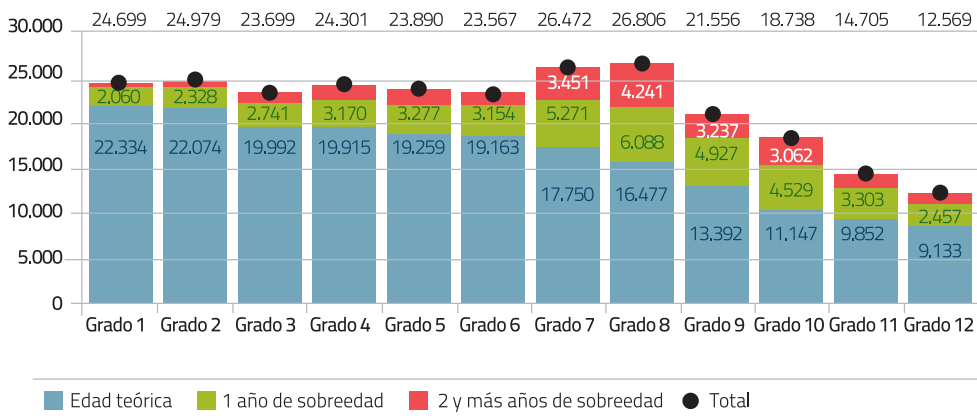
Una mirada sobre la condición de edad en la que se encuentran los jóvenes matriculados a lo largo de toda la escolaridad básica en 2010 deja en evidencia la mayor concentración de alumnos con sobreedad en los dos primeros años del nivel secundario, tanto en la provincia como en la capital (Gráficos 10 y 11), lo que aumenta la matrícula de estos años.

Gráfico 10. Matrícula por grado y condición de edad. Provincia de Córdoba. Año 2010



Fuente: Procesamientos de Martín Scasso sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos, año 2010.

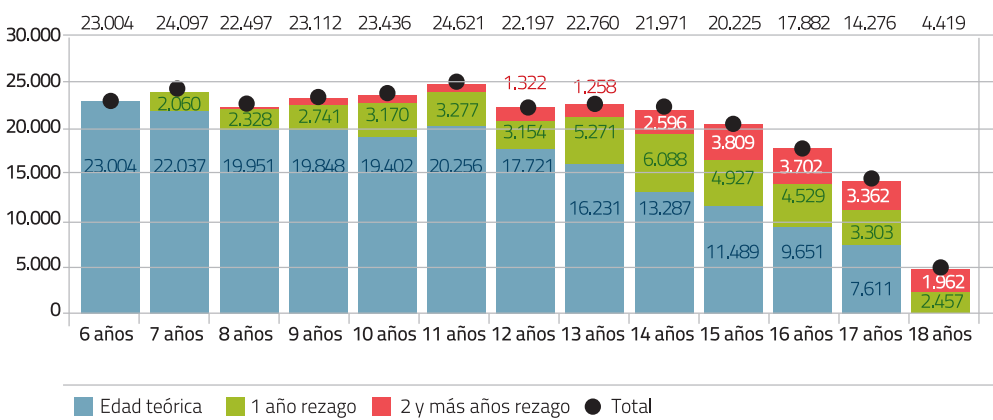
Gráfico 11. Matrícula por grado y condición de edad. Córdoba Capital. Año 2010



Fuente: Procesamientos de Martín Scasso sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos, año 2010.

Si partimos de considerar las edades de los jóvenes de la capital cordobesa y no su lugar en la escala graduada de la escolaridad obligatoria, el número total de rezagados aumenta significativamente a partir de los 13 años, (pasan de conformar el 20,2% del total de jóvenes escolarizados de 12 años, al 43,2% en los 15 años) y disminuye paulatinamente a partir de los 16 años (Gráfico 12). Esto podría estar indicando el abandono de jóvenes repitentes desde los 14 años pero sobre todo a partir de los 15 años.

Gráfico 12. Matrícula por edad simple, total y por condición de edad. Córdoba Capital. Año 2010



Fuente: Procesamientos de Martín Scasso sobre la base de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos, año 2010.

Puede notarse que en los 15 años se invierte la dinámica entre los rezagados. Hasta los 14 años tanto los estudiantes con un año de rezago como aquellos con dos, crecen paulatinamente. Pero este movimiento se modifica cuando consideramos los valores correspondientes a los 15 años: entonces comienza a decrecer el número de estudiantes con un año de rezago mientras continúan aumentando aquellos con dos años de rezago, es decir, en los 15 años se estaría produciendo quizás la segunda repetición de muchos de los estudiantes que habían repetido una sola vez en su trayectoria escolar.

Si se toma sólo el total de rezagados en la franja 14-17, se encuentra para 2010 un total de 32.316 jóvenes en esa condición en las escuelas de la Ciudad de Córdoba, lo que en términos relativos conforma el 43,5% de la población. Es decir, entre los 14 y los 17 se incrementa en 7 puntos el porcentaje de rezagados y potenciales excluidos del nivel.

De los jóvenes que asisten al PIT el 85% ha repetido alguna vez (1.319 sobre 1.557). Y del total de los estudiantes que alguna vez repitieron, el 66,4% repitió dos veces o más (en valores absolutos: 827 jóvenes, es decir, más de la mitad de los alumnos)¹¹.

Cuadro 6. Total de alumnos del PIT que repitieron alguna vez en su trayectoria escolar, por edad (*)

Por edad	Sí	No	Sin respuesta	Total	% que repitió
13 años y menos	6	6		12	50%
14 años	99	31	2	132	76%
15 años	295	57		352	84%
16 años	398	60	1	459	87%
17 años	395	53		448	88%
18 años	80	11		91	88%
19 años	4			4	100%
Sin respuesta	42	6	11	59	88%
Total	1.319	224	14	1.557	85%

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del programa PIT 14-17 en el marco del proyecto "La educación secundaria en los grandes centros urbanos: la escolarización de adolescentes y jóvenes en la ciudad de Córdoba". Año 2011¹².

(*) Se considera la "edad escolar", es decir, aquella que toma como fecha de referencia el 30 de junio.

Cuadro 7. Alumnos del PIT que repitieron, según cantidad de veces

Veces que repitió	Total
1 vez	418
2 veces	530
3 veces	222
4 veces	66
5 veces	9
Sin respuesta	74

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del programa PIT 14-17 en el marco del proyecto "La educación secundaria en los grandes centros urbanos: la escolarización de adolescentes y jóvenes en la ciudad de Córdoba". Año 2011

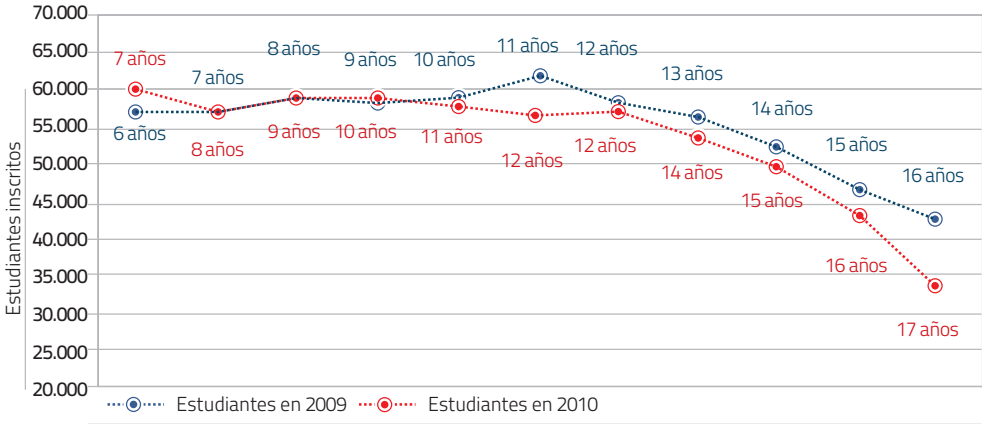
3.2.d El abandono escolar

El fenómeno del abandono de la escolaridad obligatoria es uno de los nombres de la exclusión educativa. Como tal, pone en evidencia el incumplimiento de derechos educativos legalmente reconocidos y constituye una de las caras de la exclusión social vivida por los integrantes más jóvenes de una comunidad. Trataremos de vislumbrar en lo que sigue cuál es el comportamiento de este fenómeno en Córdoba a través de diferentes aproximaciones.

En 2010, la Provincia de Córdoba registra un 37,8% menos de jóvenes de 17 años matriculados respecto de la cantidad de adolescentes de 13 años en esa condición (lo que equivale a 43.137 estudiantes menos). Para la Ciudad de Córdoba el porcentaje es relativamente menor (34,4%), es decir, 15.560 jóvenes menos. Ambos porcentajes resultan próximos al registrado para el país (36,5%).

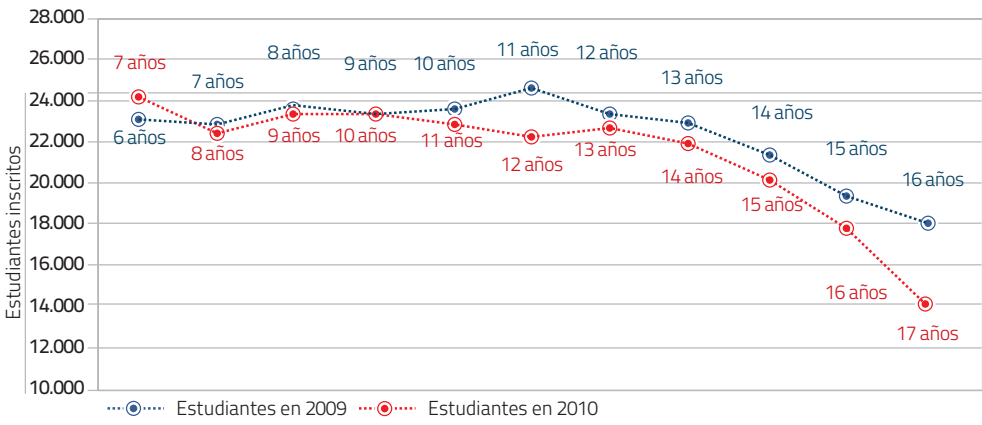
El seguimiento interanual de una cohorte de edad simple ayuda a visualizar en qué edades se estaría produciendo el mayor número de abandonos de la escuela. El comportamiento de los indicadores resulta similar para el caso de la provincia y de capital, y puede advertirse que la brecha de matriculados de un año al siguiente para 2009 y 2010 comienza a abrirse entre los 13 y los 14 años, ampliándose significativamente entre los 15-16 y los 16-17 años (Gráfico 13 y Gráfico 14).

Gráfico 13. Seguimiento interanual de una cohorte de edad simple, de los 6 a los 16 años de edad. Provincia de Córdoba. Años 2009 y 2010



Fuente: Procesamientos de Martín Scasso sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos, años 2009 y 2010.

Gráfico 14. Seguimiento interanual de una cohorte de edad simple, de los 6 a los 16 años de edad. Córdoba Capital. Años 2009 y 2010



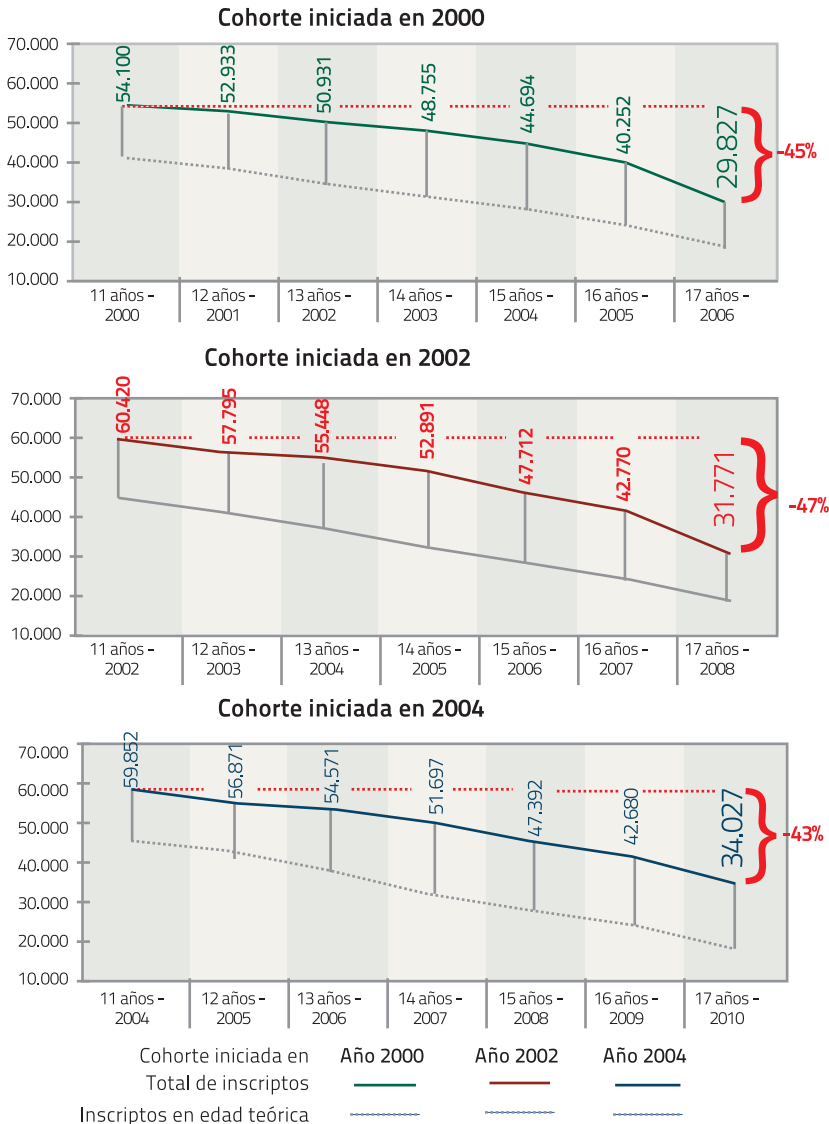
Fuente: Procesamientos de Martín Scasso sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos, años 2009 y 2010.

El estudio de cohortes ofrece otra perspectiva para ponderar la exclusión educativa. El análisis de datos provenientes del Relevamiento Anual de Matrículas y Cargos desde 2002 a 2010 aborda a los jóvenes como grupos de edad tomados a partir de los 11 años, a los que se sigue hasta los 17, atendiendo sólo a su inscripción en la escuela, independientemente del grado o curso en el que se encuentren inscriptos. Es decir, sólo se considera si están en la escuela o no —al menos de manera formal— independientemente de si

están en la edad teórica correspondiente, son repitentes o tienen sobreedad¹³.

Aún cuando los datos conciernen a toda la Provincia de Córdoba y no específicamente a la Ciudad, parece interesante analizar la información, dado que la capital muestra comportamientos que no se alejan ostensivamente de los valores relativos provinciales ni contrastan significativamente con ellos (Gráfico 15).

Gráfico 15. Seguimiento de cohortes de inscriptos por año y edad simple, en el tramo de los 11 a los 17 años, para las cohortes de alumnos inscriptos con 11 años de edad que se inician en 2000, 2002 y 2004. Prov. de Córdoba



Fuente: Procesamientos de Martín Scasso sobre de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2000 a 2010.

De las cohortes analizadas, el sistema educativo provincial pierde entre el 43% y el 47% de jóvenes en el lapso comprendido entre los 11 y los 17 años. El Cuadro 8 permite un análisis comparativo más pormenorizado entre las edades de las cohortes consideradas.

Cuadro 8. Seguimiento de cohortes de inscriptos por año y edad simple, en el tramo de los 11 a los 17 años, para las cohortes de alumnos inscriptos con 11 años de edad que se inician en 2000, 2002 y 2004. Provincia de Córdoba

	11 años	12 años	13 años	14 años	15 años	16 años	17 años	Total de estudiantes excluidos
Cohorte iniciada en 2000	54.100	52.933 (-1.167) 2,2%*	50.931 (-2.000) 3,8%*	48.755 (-2.176) 4,3%*	44.694 (-4.061) 8,3%	40.252 (-4.442) 9,9%	29.827 (-10.425) 25,9%	- 24.273 (45%)
Cohorte iniciada en 2002	60.420	57.795 (-2.625) 4,4%*	55.448 (-2.347) 4,1%*	52.891 (-2.557) 4,6%*	47.712 (-5.179) 9,8%	42.770 (-4.942) 10,4%	31.771 (-10.999) 25,7%	28.649 (47%)
Cohorte iniciada en 2004	59.852	56.871 (-2.981) 5%*	54.571 (-2.300) 4%*	51.697 (-2.874) 5,3%*	47.392 (-4.305) 8,3%	42.680 (-4.712) 9,9%	34.027 (-8.653) 20,3%	25.825 (43%)

* Los porcentajes han sido calculados respecto de la matrícula del año inmediatamente anterior, excepto en la columna de los totales, que se calculan en relación con la matrícula inicial correspondiente a la edad teórica de 11 años.

Fuente: Procesamientos propios sobre datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos, años 2000 a 2010.

Los porcentajes del Cuadro 8 muestran que el sistema educativo cordobés pierde estudiantes de modo sostenido a lo largo de las edades consideradas en las tres cohortes analizadas, pero cabe subrayar que en todos los casos se produce un crecimiento significativo de dicha pérdida a partir de los 15 años de edad (se duplica la proporción de jóvenes que no se inscriben en el sistema respecto de los porcentajes correspondientes al año anterior). Sin embargo, entre los 16 y los 17 años este fenómeno se acentúa aún más, produciendo en todos los casos una exclusión de más del doble de jóvenes que en la edad precedente. Cabe señalar, de todos modos, que para la última cohorte analizada el porcentaje de estudiantes de 17 años que quedan fuera de la escuela secundaria decrece 5 puntos, manteniendo para las edades anteriores valores similares a las cohortes iniciadas en 2000 y 2002, lo cual puede estar relacionado con la captación de estudiantes de 17 años en el Programa de Inclusión / Terminalidad.

En síntesis, puede decirse que la Ciudad de Córdoba ha visto crecer la matrícula de

su nivel secundario, pero junto con ello han aumentado también los índices de repitencia, sobriedad y abandono escolar, fundamentalmente en el primer ciclo del nivel (7°, 8° y 9° de la educación básica obligatoria). Es decir, el nivel secundario ha incrementado su capacidad para recibir a más jóvenes que los tradicionalmente incluidos en sus escuelas, pero resulta un desafío aún avanzar en los procesos a través de los cuales se construye la promoción efectiva dentro de la gradualidad del nivel y su completamiento. Los índices mencionados guardan fuertes contrastes con los que logran producirse en el nivel primario, lo que da cuenta de la persistencia en la escuela secundaria cordobesa de un régimen académico selectivo aún refractario a los jóvenes pertenecientes a los sectores sociales históricamente más distantes de la cultura escolar del nivel.

Los grupos de edad más afectados por los fenómenos analizados son los correspondientes a los 15, 16 y 17 años. Dados los análisis realizados en la primera parte de este capítulo acerca de las relaciones entre situación social y situación educativa de los jóvenes, puede decirse que entre los 15 y 17 años existe un tramo en el que los adolescentes pertenecientes a los sectores sociales más vulnerables lidian más fuertemente —en contextos inestables y precarios— con tensiones relacionadas con la resolución de la subsistencia y con la asunción, sostén y defensa de una identidad adulta. En este sentido, el Programa de Inclusión / Terminalidad afronta el desafío de constituirse en un dispositivo que permita contrarrestar los efectos negativos de la experiencia escolar previa de los jóvenes, que logre tornarse significativo para ellos, y que pueda trabajar adecuadamente con la inestabilidad y los ritmos que impone la situación social de los sectores menos favorecidos, abarcando una diversidad de situaciones juveniles con las que el nivel secundario de la Ciudad de Córdoba no ha logrado hasta ahora dialogar.

NOTAS

4 • Juan Cruz Fornazáric ha colaborado en los apartados 3.1. y 3.2.d.

5 • En la gestión del gobernador De la Sota (período 1999–2007) se han realizado diferentes traslados de asentamientos precarios, algunos de los cuales fueron denominados “barrios-ciudades” por las características particulares que presentan, ya que agrupan, además de las viviendas económicas, escuela, centro de salud y espacios deportivos. Ese programa, que cuenta con financiación del Banco Internacional del Desarrollo (BID), derivó en el “Programa Mi Casa, Mi Vida”, que tiene como propósito construir 12.000 viviendas en la provincia, de las cuales se han construido 8.500. Ver Monforte, M. y J. Zaporta (2011) “Dos lugares, una historia. La experiencia escolar de niños trasladados a barrio-ciudades”. Trabajo Final de Licenciatura en Cs. de la Educación. Dir. M. Maldonado. FFyH. UNC. Córdoba. Mimeo.

6 • Si bien en educación se utiliza la categoría de sobriedad para dar cuenta de los alumnos rezagados según las trayectorias escolares ideales de acuerdo al plan curricular, ponemos comillas a dicha clasificación ya que la expresión culpabiliza al alumno y desentiende al sistema educativo del problema que en realidad oculta: la repitencia escolar.

7 • El sistema de categorías relativos a la demanda educativa fue generado para el proyecto de UNICEF-UNGS y se retoma aquí para el caso de Córdoba. En Diez M. L., A. G. Toscano y otros (2012) Centros de escolarización de adolescentes y jóvenes (CESAJ), y en Diez M. L., A. G. Toscano y otros (2012) Finalización de estudios y vuelta a la escuela. Ambos libros editados por UNICEF-UNGS, Buenos Aires.

8 • Respecto del sector de gestión privada, interesa señalar que Córdoba, como la mayoría de las provincias argentinas, se ha caracterizado históricamente por una importante presencia de escuelas secundarias de carácter católico que siguen siendo predominantes dentro del subsistema de gestión privada aún cuando en las dos últimas décadas han surgido numerosos establecimientos privados fundados por grupos de particulares.

9 • Las diferencias entre primer y segundo ciclo en cuanto al volumen de la oferta estatal probablemente se explican en parte por la dinámica del Estado provincial en la creación de los llamados CBU (Ciclo Básico Unificado) rurales antes de la sanción de la Ley Nacional de Educación. Los CBU rurales extendieron la presencia del tercer ciclo de la Educación Básica Obligatoria (EGB) en las zonas rurales de la provincia bajo formatos que implicaban una adaptación particular del diseño organizativo del nivel medio.

10 • El concepto de régimen académico ha sido planteado por Baquero, R., Terigi, E y otros en “Variaciones del Régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires”. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2009. Vol. 7. N° 4.

11 • Los datos se extraen de los cuadros 15 y 16 de la sistematización de la encuesta censal aplicada a alumnos (Scasso, 2012).

12 • Entre fines de octubre y principios de noviembre del año 2011 se realizó un relevamiento de características y opiniones de los estudiantes que asistían a escuelas del programa PIT 14-17, financiado por UNICEF en el marco del proyecto “La educación secundaria en los grandes centros urbanos: la escolarización de adolescentes y jóvenes en la ciudad de Córdoba”. Se efectivizó a través de una encuesta autoadministrada aplicada a 1.557 jóvenes que asisten a 36 escuelas del programa. Se seleccionaron escuelas en las que el programa ya tenía, al menos, dos meses de funcionamiento. La ventana de aplicación de la encuesta fue de una semana: todos los estudiantes que asistieron a la escuela durante esa semana debían ser encuestados. Por lo tanto, aquellos no encuestados son los alumnos que no asistieron a la escuela en la semana completa.

13 • Se trabaja en este caso con cohortes teóricas. La información estadística producida en Argentina no permite aún el análisis de cohortes reales, aunque se avanza paulatinamente en esa dirección mediante la implementación de un legajo único por estudiante.

4. FORMULACIÓN DE LA POLÍTICA: EL PROGRAMA DE INCLUSIÓN / TERMINALIDAD DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN LABORAL PARA JÓVENES DE 14 A 17 AÑOS

En el marco de la Ley de Educación Nacional aprobada en 2006 que establece la educación secundaria obligatoria, el Gobierno de la Provincia de Córdoba, a través del Decreto Provincial 125/09, asume el compromiso de garantizar el cumplimiento de ese derecho en su territorio “como bien público y derecho personal y social”.

Para este cometido, en 2010 el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba se propone brindar una oferta destinada a atender específicamente a una franja poblacional (comprendida entre los 14 y los 17 años) que por diferentes razones no está incluida ni en la propuesta tradicional para adolescentes y jóvenes ni en las modalidades más específicas como la educación para jóvenes y adultos.

4.1 Antecedentes en Córdoba

El Programa encuentra antecedentes en tres documentos de trabajo elaborados desde el Ministerio de Educación de la provincia. El primero¹⁴ remite a la preocupación de una pedagoga que, a partir de su labor con niños y jóvenes en contextos de pobreza en 2009, se acerca a la Subdirección General de Educación Media e interpela a las autoridades acerca de la necesidad de atender aquellos adolescentes y jóvenes que en los inicios de la escolaridad secundaria no logran sostenerse bajo las regulaciones de la escuela media. A

pedido de las autoridades de la Subdirección General de Educación Media se realiza entonces un relevamiento en algunas instituciones educativas de la Ciudad de Córdoba que llevan adelante experiencias de enseñanza con jóvenes con sobreedad y de escasos recursos. En su relevamiento identifica siete unidades escolares y detecta algunos núcleos problemáticos; además, formula condiciones necesarias a tener en cuenta para generar políticas al respecto (Dennler y Sánchez; 2009).

En el documento se mencionan algunos puntos nodales a considerar:

- Cuestiona la propuesta curricular modular del nivel medio y postula la necesidad de incorporar áreas como expresión artística, corporal y comunicación virtual, así como otros lenguajes que han sido históricamente considerados contenidos marginales en la propuesta curricular de la escuela secundaria.

- Recomienda promover en los alumnos mejores condiciones de comunicación, expresión, comprensión y producción de discursos, para lo cual la posibilidad de manejar distintos lenguajes se torna ineludible.

- Propone la disminución de los años de escolaridad y la simplificación del currículo, dándole mayor coherencia mediante una estructura por áreas de enseñanza, en función de la sobreedad de la población.

- Sugiere grupos reducidos a 20 alumnos y disminución de la jornada escolar a cuatro horas.

- Recomienda ofrecer a los alumnos preparación para el mundo del trabajo o acceso a estudios superiores (Dennler y Sanchez, 2009).

Por otro lado, en el mismo documento se analizan las condiciones óptimas necesarias. Entre ellas se señala:

- Articulación con otras direcciones y ministerios y/o trabajo en red con otras instituciones de la zona.

- Asistencia de equipos interdisciplinarios y personal docente comprometido y con experiencia de trabajo con adolescentes y jóvenes de estas características.

- Multiplicidad de ofertas: presencial, semipresencial, talleres de capacitación, de recreación, etc.

- Trabajo articulado entre el personal dedicado a tareas pedagógicas, administrativas y de apoyo técnico profesional.

- Inclusión de maestros de nivel primario en calidad de tutores a cargo de apoyo escolar, seguimiento y mediación entre profesores y alumnos.

- Materiales impresos (para el alumno) que incluyen contenidos y actividades de cursado diagramados por especialistas.

- Ambiente de diálogo y trato personal con los alumnos, lo que contrarresta posibilidades de conflicto y medidas disciplinarias.

- Apoyo para los alumnos: becas, meriendas, paseos recreativos, espacio para cuidado de hijos de las alumnas, talleres de crianza.

- Trabajo con las familias en el acompañamiento de sus hijos (Dennler y Sánchez, 2009).

Con este primer material se elaboran otros dos¹⁵ documentos de trabajo por parte de la Subdirección General de Educación Media y el equipo de la Dirección General de Educación Media que se ponen a consideración del ministro y otras autoridades de esa dependencia. Estos documentos forman parte de los antecedentes del Programa de Inclusión / Terminalidad de Educación Secundaria definitivo.

El segundo documento es una primera versión del proyecto y está destinado a una población entre 15 a 17 años. Busca reinsertar en la escuela media a los jóvenes que abandonaron, ofreciéndoles un trayecto educativo diferente del que desertaron y acreditándolo como un ciclo del nivel medio, para acompañar luego su inclusión en las escuelas de nivel medio común o de adultos: "...el proyecto se constituye en un trayecto (un ciclo del nivel medio) a modo de puente que conduzca a los alumnos a una reinserción al sistema educativo formal"¹⁶.

El proyecto contemplaba, en cada unidad educativa:

- 1 coordinador pedagógico, con un equipo integrado por:
- 1 promotor educativo comunitario (trabajador social con formación pedagógica o profesor de menores en riesgo),
- 1 facilitador pedagógico, maestros de nivel primario como orientadores o tutores en el estudio de los alumnos, profesores de asignaturas,
- 1 psicopedagogo y
- 1 secretario docente administrativo.

En síntesis, el modelo propuesto en el segundo documento parte de reconocer la ineficacia del formato de la escuela media para contener a estas franjas de población juvenil en contextos de pobreza y exclusión. Contempla un equipo multidisciplinario fuerte integrado por diferentes especialistas además de los profesores de asignatura; y una estructura curricular centrada en el alumno, con cinco áreas básicas de conocimiento y tres complementarias de formación laboral.

En el tercer documento de trabajo se amplía la población destinataria al incluir a los jóvenes de 14 años de edad en lugar de 15; se habla de un *programa* y no de *proyecto*, y el objetivo general se modifica: en lugar de que sea solamente un *trayecto puente* para la reinserción de los adolescentes en la escuela secundaria común, se busca lograr la *terminalidad* de la escolaridad secundaria obligatoria.

Respecto de la estructura organizacional en cada unidad educativa, se contempla la inclusión de:

- el director y el secretario de la escuela base,
- 1 coordinador pedagógico que preferentemente pertenezca a la comunidad educativa del centro en que se instala el programa,
- profesores por asignatura,
- 2 preceptores y
- 1 ayudante técnico con perfil administrativo.

En todos los casos las contrataciones del equipo son a término.

Cabe destacar que en este nuevo esquema desaparecen varias figuras, tales como el

promotor educativo comunitario (trabajador social o profesor de menores en riesgo), el facilitador pedagógico, los maestros de nivel primario y el psicopedagogo.

Tanto el primero como el segundo documento recomendaban la incorporación de maestros de nivel primario para el acompañamiento en los estudios y apoyo escolar de los alumnos.

La otra diferencia significativa refiere a que la propuesta curricular en el documento 3 está más desarrollada:

- Se distinguen trayectos diferenciados según las asignaturas aprobadas por los alumnos.
- Se modifica la propuesta curricular por áreas y se estructura a través de espacios curriculares.
- El modelo curricular se divide en Ciclo Básico y Ciclo Orientado.

Es decir, se abandona la idea de trayecto puente para la reinserción a la escuela secundaria común y se perfila la finalización de los estudios secundarios dentro del Programa. Esta definición supone la creación de una estructura organizacional y pedagógica específica para el programa. Por otra parte, se elimina la estructura curricular por áreas al definirse por espacios disciplinares.

En el tercer documento borrador se propone, como parte de los dispositivos de apoyo a la escolaridad, la distribución de materiales impresos que contemplan “selección de contenidos, diagramación de actividades, incorporación de guías de estudio que respondan a un formato y modelo coherente con la perspectiva curricular integradora e interdisciplinaria que preside la concepción del diseño curricular del programa”¹⁷.

4.2 La creación del PIT¹⁸

Sobre la base de los antecedentes mencionados y otras experiencias de carácter nacional e internacional revisadas por los equipos técnicos de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación¹⁹, se crea el PIT 14-17 en el segundo semestre de 2010²⁰.

Según consta en el Documento Base²¹, “Programa de Inclusión / Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años”, el Programa apunta a la reinserción al sistema educativo de jóvenes entre 14 a 17 años que no hayan cursado estudios en 2009 y 2010. La propuesta procura:

- Identificar a aquellos jóvenes que abandonaron o que no iniciaron la educación secundaria mediante un trabajo interinstitucional que involucra a organizaciones gubernamentales y no gubernamentales (empresas, sindicatos, organizaciones barriales y parroquiales).
- Acompañar y asistir los procesos de inclusión escolar de los jóvenes y sostener sus trayectorias escolares, ofreciéndoles una propuesta educativa diferenciada y a la vez equivalente en aprendizajes a la que ofrece la educación secundaria de seis años, a la que se suma la formación laboral.
- Atender mediante diversas medidas educativas y sociales a aquellas condiciones vitales de estos jóvenes que ponen en riesgo su proyecto de ser estudiantes y finalizar la

escuela secundaria.

Los cursos o grupos del PIT están radicados en establecimientos escolares de nivel secundario (de gestión pública y privada) y dependen de la dirección de la institución.

El Programa se habilita para dos cohortes sucesivas (2010/2011), presenta un formato diferente al de la escuela secundaria común y busca contemplar las condiciones de vida de la población a la que va dirigida —jóvenes que habiendo finalizado la escuela primaria, trabajan o tienen sus propias familias— y que por distintas circunstancias no han cursado estudios en 2009 y 2010 o en años anteriores.

El PIT se propone asegurar:

- “El derecho a la educación a través del acceso efectivo de todos los destinatarios, residentes en Córdoba, cualquiera sea su condición y/o situación personal, económica, cultural, de género, o lugar de procedencia.
- Trayectorias escolares continuas y completas, a través de la implementación de medidas que amplíen las posibilidades de ingresar, permanecer y egresar de la escuela.
- Una formación relevante para todos, mediante la promoción de la unidad pedagógica y organizativa de la Educación Secundaria en la provincia, con atención a la diversidad organizacional de las ofertas educativas” (Documento Base).

La identificación de los jóvenes destinatarios será responsabilidad del Programa a través de la difusión del proyecto en los medios masivos de comunicación, en las escuelas y mediante otras organizaciones de la comunidad, como también generando redes entre organizaciones sociales comprometidas con la educación que puedan contactar y orientar a los adolescentes en su regreso a la escuela.

Son responsables de la gestión del Programa en el sistema educativo provincial la Dirección General de Educación Media (DGEM), la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional (DGET y FP) y/o la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza (DGIPE), y cuentan con el asesoramiento técnico-pedagógico de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (SPIyCE).

4.3 La estructura organizacional del PIT

En cada sede el equipo de gestión está integrado por: el director de la escuela, un coordinador pedagógico, docentes designados por cargo y por grupo, docentes designados por horas cátedra, un preceptor y un ayudante técnico administrativo. Los cargos implican, dentro de las tareas remuneradas de los profesores, el dictado de clases de los espacios obligatorios que correspondieren (tres horas semanales); tutorías (dos horas semanales) y trabajo institucional en equipo (una hora semanal). Los docentes designados por horas cátedra están a cargo del dictado de espacios obligatorios y de formación complementaria, donde se incluye la formación laboral.

Cabe destacar que en el Programa, tal como quedó configurado, la figura del coordinador pedagógico concentra gran parte de las funciones asignadas originalmente al equipo multidisciplinario en los documentos preliminares:

- El coordinador pedagógico tendrá formación docente y un fuerte compromiso social

con la tarea de inclusión. Preferentemente será un docente de la institución.

- Llevará a cabo la coordinación pedagógica del Programa en la escuela y de acompañamiento de las trayectorias escolares de los jóvenes.

- Tendrá función de “facilitador” del proceso de integración de los estudiantes a esta oferta educativa y le corresponderán acciones específicas de diagnóstico y seguimiento.

- En estrecho nexo con el equipo docente, este agente será quien oriente y guíe a los jóvenes en el diseño y desarrollo de sus trayectorias escolares, guiándolos en la elección de los diferentes espacios escolares previstos para la cursada, en acuerdo con los profesores (Documento Base, 6).

Las designaciones de todo el personal docente serán interinas mientras dure el Programa. Al respecto, es importante señalar que la selección del personal docente y administrativo que se desempeña en el PIT no se realiza a través de las listas de orden de mérito (LOM) que confecciona la Junta de Clasificaciones de la Provincia. Los directores de los establecimientos, los coordinadores y/o docentes, sugieren y proponen a quienes ocuparán los distintos espacios, para lo cual se tendrán en cuenta especialmente las experiencias previas en trabajo comunitario y/o en zonas desfavorecidas.

En síntesis, los grupos o cursos del Programa quedan exclusivamente a cargo del director del establecimiento y el coordinador, acompañados por un equipo de docentes del nivel. Esta conformación se aleja bastante del equipo multidisciplinario que se proponía en los primeros borradores.

Los grupos tendrán un máximo de 25 estudiantes —independientemente de los espacios curriculares que cursen— y será posible abrir un segundo grupo en aquellos casos en que se supere el número de 30 estudiantes. El mínimo de estudiantes para el funcionamiento de un grupo será de 20 alumnos.

Los grupos funcionarán en las instalaciones y con la infraestructura de la escuela que implemente la propuesta.

Se prevé asistencia alimentaria dentro del horario escolar, becas estudiantiles, materiales de estudio y atención en salud, sin especificar.

4.4 La propuesta curricular del PIT

En esta sección describimos brevemente la propuesta curricular del PIT tomando como base el análisis de dos fuentes: el Documento Base y la Propuesta Curricular. Para analizar con más detalle la propuesta curricular abordamos la descripción desde tres categorías básicas para describir el currículum: a) Selección; b) Organización; y c) Transmisión.

4.4.a Selección de contenidos

Tanto en el Documento Base como en la Propuesta Curricular se repite que si bien la oferta curricular es “diferenciada”, es “equivalente en aprendizajes a la que ofrece la Educación Secundaria de 6 años” (Documento Base; 3).

En una nota al pie expresa que el currículum del PIT es una “reorganización” de los contenidos y “selección de estrategias” para fortalecer “el currículum común de la edu-

cación media vigente”. El hecho de que no aparezca expresamente una selección de contenidos particulares para el PIT responde a dos criterios explicitados en el documento: que el título del PIT pueda ser homologado al del secundario, y que se garantice la “igualdad de los sujetos en su derecho a la educación común”.

“En definitiva”, dice la Propuesta Curricular, “no se presenta un diseño particular para el Programa, sino una Propuesta Curricular en el marco de los diseños vigentes para la Educación Media/Secundaria”.

Por ello la propuesta incluye 31 espacios curriculares, que podrían ser equivalentes a las “materias” tal como son concebidas en la educación general básica. Sin embargo, algunos de los espacios curriculares son de dictado anual, otros semestrales y otros tienen formatos de talleres, seminarios o paneles y se convocan dos veces al año, como se verá más adelante. Los espacios curriculares se dividen en dos tipos:

Obligatorios. Compuestos por 28 espacios que integran los saberes básicos previstos para la educación secundaria, de duración anual o cuatrimestral (ejemplo: Lengua, Matemática, Historia, etc.).

Complementarios. Incluyen tres espacios: Tecnologías de la Información y la Comunicación, Formación para la Vida y el Trabajo y Formación Laboral. Uno de los objetivos de estos espacios curriculares es el de diversificar la oferta educativa y promover la pertenencia a la escuela y al grupo. El eje central está puesto en el proceso de “inclusión educativa” tal como fue planteado por la organización del PIT, donde incluir es, en primer lugar, re-establecer los vínculos de los alumnos con la escuela, el conocimiento, los docentes y los compañeros.

La inclusión de los espacios curriculares complementarios se fundamenta en la necesidad de “fortalecer” la formación básica de los jóvenes en el ámbito social y laboral para “iniciar” a los estudiantes en el mundo del trabajo.

Los espacios curriculares complementarios son gestionados y desarrollados por las escuelas y aprobados por el ministerio. Bien pueden las escuelas articular con otras instituciones que ya estén brindando esta formación. La acreditación de los mismos no se integra, ni *suma* de ningún modo, a la acreditación de los espacios curriculares obligatorios, sino que son opcionales y tienen acreditación independiente.

4.4.b Organización

La organización del currículum está planteada como “flexible”. Esta flexibilidad está dada, no en la selección de los contenidos, sino en los momentos que el alumno pueda cursar los diferentes espacios curriculares. Al recuperarse la formación anterior de los estudiantes, su historia escolar, los jóvenes pueden cursar diferentes espacios curriculares correspondientes a los distintos años del secundario regular.

Los espacios curriculares se organizan en “trayectos formativos” (A, B, C y D). El trayecto formativo es el “el conjunto coherente de espacios curriculares que integran los aprendizajes considerados prioritarios y cuya acreditación permitirá certificar a los estudiantes la Educación Secundaria obligatoria (Documento Base). Al no estar organizado el plan de

estudios por año, surge la necesidad de incluir a los diferentes espacios curriculares en “trayectos formativos” para poder homologar y acreditar de alguna manera el cursado de los alumnos en relación al secundario obligatorio.

Sin embargo, al ponerse el eje en la recuperación de la historia escolar de los alumnos, cada uno recorre su propio itinerario formativo. El itinerario de cada estudiante incluye los espacios curriculares que necesita cursar para avanzar en los diferentes trayectos formativos. Un joven puede cursar espacios curriculares de diferentes trayectos si su historia escolar lo permite.

El Programa PIT incluye un régimen de correlatividades para los diferentes espacios curriculares.

4.4.c Transmisión

Se identifican las siguientes estrategias para la transmisión.

Concentración del dictado. En el mismo Documento Base se enuncia que se estima que a los alumnos les llevará cuatro años completar el Programa. Dice el documento:

“La duración de los estudios se ha estimado en cuatro años. La indicación de años de estudio funciona únicamente como orientadora, dado el carácter flexible de la propuesta y el reconocimiento de los espacios curriculares que los estudiantes tuvieran acreditados en los estudios previos. Los años en esta propuesta no prescriben ni deben asociarse a un año escolar común, porque son sugeridos como orientación para la organización del itinerario de cursada propio de cada estudiante. Se estima que un estudiante puede cursar entre 7 y 8 espacios curriculares simultáneos (anuales y/o cuatrimestrales), según su historia escolar”.

(Documento Base, Programa de Inclusión y Terminalidad)

La forma de lograr la formación equivalente a la enseñanza básica y la duración de cuatro años es concentrar los contenidos en diferentes “espacios curriculares”.

El dictado de los espacios curriculares obligatorios está previsto, según el Documento Base, en tres jornadas escolares de tres a cuatro horas reloj. El documento prevé que cada bloque dure 2,30 horas y que en cada uno se dicte un espacio curricular. Así, los alumnos cursan dos espacios curriculares obligatorios por día, durante tres días.

Los dos días restantes se prevén para tutorías y espacios curriculares complementarios.

En otras palabras, la propuesta curricular de los espacios obligatorios del PIT concentra los contenidos que en la escuela media regular se dictan durante seis años y cinco días a la semana, en cuatro años y con un dictado de tres días semanales.

Pluricurso. La simultaneidad es reemplazada por espacios “pluricurso”, equivalentes a los plurigrados de las escuelas rurales, en donde los alumnos de manera individual siguen avanzando a medida que aprueban espacios curriculares correlativos. Se privilegia que la cohorte permanezca junta como grupo, antes que la organización simultánea del currículum.

Tutorías. Tal como se expresa en la Propuesta Curricular, los espacios de tutorías (pro-

gramados para dictarse dos veces a la semana) están destinados para “abordar contenidos que generen mayores dificultades”. El documento aclara que el objetivo de las tutorías no es remedial sino preventivo y que sirven para incluir tanto a los estudiantes que tienen dificultades como a aquellos que quieren profundizar en los contenidos. La propuesta debe ser “superadora” de las clases habituales.

Asistencias por espacio curricular. Así como el avance en el Programa depende de la aprobación de los espacios curriculares individuales, el cómputo de asistencias se realiza también sobre la base de la asistencia a las instancias curriculares. En este sentido, el régimen de asistencia también se flexibiliza respecto del secundario regular. Para conservar la regularidad, los alumnos deben asistir a un 80% de los espacios curriculares obligatorios y un 40% de las tutorías.

Evaluación. La flexibilidad de la propuesta también se evidencia en las instancias de evaluación. Estas se realizan por espacio curricular, son de carácter provisorio (seguimiento) y la calificación final debe dar cuenta de un proceso global de los aprendizajes. Se aprueba con un mínimo de 6 en la escala numérica de 1 a 10. “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).

Los alumnos que no hayan cumplido con los requisitos mínimos de asistencia y evaluación establecidos podrán optar por rendir examen en condición de libre o recurrar el espacio.

Propuestas integradoras. En varias instancias de la Propuesta Curricular se sugiere abordar diferentes contenidos a través de talleres, proyectos y actividades integradoras.

Por ejemplo, para el eje Escritura del espacio curricular de Lengua y Literatura se sugiere “el abordaje de los aprendizajes de este eje a través de la organización de Talleres”.

Si bien decíamos que la propuesta curricular expresa que es una reorganización de los contenidos de la enseñanza básica, se identifica una estrategia de selección para el espacio curricular de Arte. En una nota al pie, el documento de la Propuesta Curricular enuncia que “el propósito es que los estudiantes profundicen en el conocimiento de uno o más lenguajes artísticos (las opciones son Danza, Música, Teatro, y/o Artes Visuales)”.

Para Arte, se propone trabajar a través de proyectos para integrar uno o más lenguajes.

Asimismo, el espacio curricular Ciudadanía y Participación está pensado como una instancia de trabajo institucional para “integrar contenidos curriculares a partir del abordaje de temáticas de relevancia” (Propuesta Curricular, 74). Para este espacio se destinan dos jornadas institucionales anuales en las que se organiza talleres, seminarios o paneles.

Por último, el espacio curricular Proyecto de Intervención Sociocomunitaria también busca “fomentar la práctica social a través de la integración de saberes para la elaboración y ejecución de proyectos de intervención comunitaria”.

Acreditación. Al final del cursado del Programa se otorgará el título de Bachiller orientado en Ciencias Sociales a quienes acrediten el total de los estudios obligatorios previstos. La Formación Laboral se acreditará con una certificación.

Al analizar estos documentos se advierte la complejidad de la ingeniería operativa y

de organización implicada en la implementación de este tipo de propuestas. Se destaca la decisión política de las autoridades del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba de generar una estructura normativa, organizacional y pedagógica específica para atender una franja poblacional que por diferentes razones está excluida de la escolaridad secundaria. Asimismo, en el recorrido de las discusiones quedan expuestas diferencias que dan cuenta de las tensiones, negociaciones y constricciones de carácter político, laboral y de financiamiento en las que se vieron involucradas las definiciones pedagógicas del Programa. Quizás una de las pérdidas más valiosas en este juego de tensiones que implica el diseño de una política haya sido la figura del maestro de grado como apoyo para el aprendizaje de los alumnos, por las posibilidades de acompañamiento que este rol conlleva.

Respecto de los contenidos de enseñanza, se observa que no hay una selección propiamente dicha de los contenidos para ofrecer una propuesta diferenciadora con relación a la oferta del secundario común. La apuesta diferenciadora aparece en la organización de los mismos contenidos, que con el fin de la homologación de título, recurre a la tradicional organización de currículum de colección (Bernstein, 1993).

4.5 La puesta en marcha del PIT

El Programa de Inclusión / Terminalidad se lanzó en agosto de 2010 y las clases comenzaron en septiembre con 30 sedes: 19 en la capital y 11 en los departamentos del interior de la provincia. En marzo de 2011 se abren otras 8 sedes en una segunda cohorte. Cuatro en capital y otras tantas en el interior provincial. Es decir que hasta noviembre de 2011 el PIT cuenta con 38 sedes en la Provincia de Córdoba: 23 están funcionando en la Capital y 15 están distribuidas en diferentes ciudades del interior provincial.

La primera convocatoria contó con una inscripción de 870 alumnos. Esta cifra se triplicó en la segunda cohorte, llegando a inscribirse alrededor de 2.700 estudiantes en marzo de 2011, según datos registrados desde la Coordinación General del Programa²².

NOTAS

14 • Documento de trabajo N° 1 (trabajo previo a solicitud de la Sub-Dirección de Educación Media): "Instituciones educativas de Córdoba-Capital destinadas a jóvenes de 15 a 17 años para la enseñanza de Nivel Medio" de Mercedes Demmler y Ana María Sánchez.

15 • Documento de trabajo N° 2: "Proyecto Inserción/Reinserción de Adolescentes de 15 a 17 años en la Escuela Media"; Documento de trabajo N° 3: "Programa de Inserción/Reinserción de Adolescentes de 14 a 17 años en la Escuela Media". Subdirección General de Educación Media a cargo del Mgter. Santiago Lucero y equipo de trabajo de la Dirección General de Educación Media.

16 • Ídem. Documento de Trabajo N° 2.

17 • Documento de trabajo N° 3: "Programa de inserción / Reinserción de adolescentes de 14/17 años en la Escuela Media". Op.cit.

18 • Se usarán como sinónimos y a modo de apócope del 'Programa de Inclusión / Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años', las expresiones 'Programa', 'PIT 14-17' y 'PIT'. El término "sede" es usado también para referirnos al Programa en terreno, focalizando la perspectiva de los actores e instituciones educativas y para distinguirlo, a su vez, de la escuela secundaria oficial que lo alberga.

19 • La versión definitiva del PIT 14-17 es producto y del equipo de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa a cargo del Dr. Horacio Ferreyra.

20 • Se aprueba por Resolución 497 el 14 de octubre de 2010 según el Boletín Oficial. Gobierno de la Provincia de Córdoba.

21 • Documento Base, "Programa de Inclusión / Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años". Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba. 2010.

22 • Entrevista con la coordinadora general del PIT 14-17, profesora María Elisa Giommetti. Septiembre de 2011.

5. LOS CASOS SELECCIONADOS

Dado que el PIT 14-17 está dirigido a jóvenes que nunca se han matriculado en la escuela secundaria o han desertado de ésta, en su mayoría adolescentes que viven en contextos de pobreza, en la selección de las instituciones educativas se tuvo en cuenta el espacio urbano donde estaban ubicadas. Quedaron seleccionadas instituciones en espacios periféricos de la ciudad: al sur, al noroeste, al sureste y al noreste.

Una de las instituciones donde funciona una sede del PIT 14-17 es una escuela secundaria (Instituto Provincial Enseñanza Media, IPEM) en el sur de la capital, la **Escuela Arturo Capdevila**²³. Está ubicada por fuera del anillo periférico de la ciudad, en una zona que durante la segunda mitad del siglo XX aglutinó a fábricas y a sectores obreros vinculados a la industria automotriz y de autopartes. Esa zona vivió procesos de empobrecimiento a partir de los años 80 y su entramado social se vio prácticamente desarticulado con el cierre de la mayoría de los establecimientos fabriles en la década del 90. La recuperación económica de los últimos diez años ha reactivado parte de su actividad. Sin embargo, las secuelas de los procesos de *desobrerización* se hacen sentir en las generaciones más jóvenes. Además, esta área de la ciudad ha tenido un crecimiento poblacional alto en las últimas décadas. En la institución escolar seleccionada el PIT se abrió en 2010 y tiene dos grupos de alumnos.

Resulta de interés indagar esta sede pues la zona cuenta con una tradición de organización y lucha gremial y una activa participación política y comunitaria desde fines de los años 60. Actualmente diferentes ONG, agrupaciones sociales y políticas e iglesias

trabajan con los pobladores de la zona, gran parte de ellos migrantes del norte del país y de países limítrofes. La Cooperativa Arpeboch —Argentinos, Peruanos, Bolivianos y Chilenos—, de un barrio colindante, es una muestra elocuente de ello.

Dos líneas de colectivo urbano unen el barrio con el centro de la ciudad. El barrio cuenta con luz eléctrica y agua potable, tiene una calle pavimentada y el resto de tierra. Posee asimismo algunos pequeños comercios de alimentos, principalmente almacenes y carnicerías. Cuenta con dos escuelas primarias y dos secundarias, en un radio de 20 a 25 manzanas aproximadamente.

Un barrio aledaño es el núcleo central de la zona. No solo por la densidad de población, sino porque concentra un conjunto de actividades de diversa índole y envergadura, desde ferias donde los vecinos de todos los barrios participan, hasta radios comunitarias. Las escuelas del sector poseen, en general, un fuerte reconocimiento por parte de la comunidad. Ello se debe a que tanto las primarias como las secundarias organizan actividades abiertas a la sociedad. Tanto en el nivel primario como secundario existen antecedentes de trabajo interinstitucional en el marco de múltiples propuestas ministeriales de inclusión escolar, así como con organizaciones sociales diversas.

La segunda sede seleccionada es aquella de la **Escuela Rafael Alberti**, una secundaria (IPEM) ubicada al noreste de la ciudad sobre la parte interior del anillo periférico. Es una zona de tradición industrial ligada a los talleres de ferrocarriles de principios del siglo XX. Mientras que algunas zonas de la metrópoli se han desarrollado en infraestructura, servicios, salud y educación, este sector se ha ido devaluando paulatinamente por los procesos de pauperización de la población de las últimas décadas del siglo pasado y ha quedado relegado en relación con los desarrollos urbanísticos más recientes.

Al estar conectada con el acceso a una ruta nacional que comunica con el norte del país, provee de servicios a transportistas de carga y de pasajeros. Es un barrio que en sus orígenes fue habitado por sectores trabajadores e inmigrantes y en el que actualmente conviven residencias familiares con comercios, talleres y negocios. Posee una alta densidad de población en unidades habitacionales de una y dos plantas. Las familias que actualmente habitan el barrio provienen de sectores medios de obreros, empleados y comerciantes, entre otras ocupaciones. Es una zona socioeconómica muy activa donde se encuentra todo tipo de comercios, posibilitando el autoabastecimiento sin necesidad de concurrir al centro de la ciudad. La escuela está ubicada a una cuadra de una transitada avenida que se constituye en una arteria central que oficia de nexo con el centro de la urbe y a seis cuadras se encuentra otra importante avenida de la ciudad. En consecuencia, el lugar está nutrido por varias líneas de transporte público de pasajeros. Por otra parte, posee una abundante oferta escolar primaria y secundaria estatal y con una fuerte presencia de instituciones de gestión privada confesional. La ubicación de la escuela convoca a alumnos de la zona, como así también de barrios y asentamientos periféricos del área norte, que en general se caracterizan por provenir de familias de bajos recursos económicos.

Esta escuela resulta de interés ya que las familias que viven en la zona pertenecen a sectores tradicionalmente trabajadores, que si bien han sufrido procesos de crisis y em-

pobrecimiento, han logrado mantener ciertas aspiraciones propias de las capas medias de la población, entre ellas la valoración por la educación de sus hijos.

A nivel institucional es una escuela que se presenta como de mucho compromiso con la escolaridad de sus estudiantes. La convocatoria al PIT 14-17 ha contemplado la inclusión de alumnas madres y embarazadas que pueden llevar a sus hijos a clase.

En el tercer caso de PIT 14-17 estudiado, aunque depende de una escuela secundaria ubicada a ocho cuadras de distancia, la **Escuela Juan Filloy**, se radica en el predio de una importante empresa industrial del suroeste de la ciudad, en plena zona militar. Es un sector urbano que alterna grandes extensiones verdes (predios militares) con núcleos poblacionales de escasos recursos, muchos de los cuales residen en barrios populares como también en asentamientos precarios. Es un área de la ciudad que cuenta con una estructura de servicios municipales insuficientes (gas, luz, agua, pavimento, recolección de basura, entre otros). Aunque no tiene la concentración de población del sur y del este de la ciudad, nuclea a sectores sociales más pobres que los anteriores y con bajos niveles de organización comunitaria.

La historia de esta empresa remite al período de sustitución de importaciones. En los años 90, durante los gobiernos neoliberales, fue privatizada y ha sido recuperada por el Estado Nacional en años recientes.

El Programa, en este caso, fue radicado en la fábrica a solicitud de los directivos de la empresa. Además de las dos secciones PIT, la empresa alberga otras propuestas educativas, como el Plan “FinEs”²⁴, cuyos destinatarios son trabajadores de la fábrica o sus familiares, y la Escuela de Aprendices, que depende del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Los profesores del PIT atienden también a los inscriptos en el programa FinEs. Las dos secciones del PIT iniciaron sus actividades en marzo de 2011.

La cuarta sede está en la Escuela Rubén Darío, ubicada al noroeste, por fuera del límite del tejido urbano de la Ciudad de Córdoba. Hasta hace dos décadas, la localidad donde está asentada mantenía aún características de una villa serrana frecuentada como lugar de descanso por las familias capitalinas. La ciudad tiene aproximadamente 25 mil habitantes y se ubica al pie de las Sierras Chicas. Actualmente ha sido subsumida por la mancha urbana metropolitana. El eje Noroeste se identifica como una de las zonas residenciales de preferencia de los sectores sociales más acomodados, pero a la par alberga en su seno bolsones de población precarizados.

La localización de la Escuela Rubén Darío en esta ciudad es estratégica, en cuanto que está cerca de otras pequeñas ciudades o suburbios de Córdoba. Así, el PIT recibe alumnos de ciudades-pueblo aledaños que rodean la ciudad sede, Río Ceballos, Unquillo, Mendiolaza, Villa Allende, Agua de Oro y Salsipuedes, entre otros. Esta escuela es la única secundaria pública de la ciudad. Existen tres escuelas medias de gestión privada que reciben subsidios de la provincia y dos escuelas privadas recientemente inauguradas. Últimamente también han abierto las puertas escuelas secundarias públicas en localidades aledañas.

NOTAS

23 • Los nombres de las instituciones escolares son ficticios. Se usan para resguardar la confidencialidad de la información entendiendo que los casos estudiados operan como analizadores de una política y no como casos ejemplares objeto de evaluación.

24 • El Plan FinEs (Finalización de Estudios Primarios y Secundarios) es una iniciativa específica y a término del Ministerio de Educación de la Nación destinada a completar la escolarización de aquellos jóvenes y adultos, mayores de 18 años, que han completado el cursado del nivel, pero aún adeudan materias. La Provincia de Córdoba comenzó a implementar este programa en 2009 (Res 465/08).

APÉNDICE FOTOGRAFICO I



Jóvenes con su profesor en el Taller de electricidad.



Alumnos mandando mensajes por celular desde el patio de la sede del PIT 14-17 en la Ciudad de Córdoba.



Estudiantes en clase exhibiendo gestos y estéticas juveniles locales.



Estudiante mamá con su hija en clase.



Alumnos sonriendo y completando la tarea.



Alumnas en clase trabajando en sus carpetas.

6. TRAYECTORIAS DE UNA POLÍTICA ESCOLAR DE INCLUSIÓN: GESTIÓN DIRECTIVA Y CONDICIONES DE SURGIMIENTO DEL PIT EN LAS ESCUELAS

La apuesta por la inclusión escolar que se viene sosteniendo en estas escuelas se ha reflejado tanto en su participación en diversas propuestas ministeriales que se han generado en los últimos cinco años, como en la construcción de alternativas a los vacíos normativos y a las discontinuidades temporales de dichas propuestas.

Por otro lado, una característica de la apuesta que se realiza en estas instituciones reside en la centralidad de la figura de su director. Éste parece concentrar el conjunto de decisiones institucionales sobre participar o no en determinados programas de políticas educativas, trabajar con determinados docentes y establecer un conjunto específico de orientaciones para el trabajo con los jóvenes.

6.1 La centralidad de la gestión directiva

Las escuelas estudiadas han participado en distintos dispositivos de inclusión educativa desarrollados durante los últimos años, como el programa nacional Todos a Estudiar, el Plan Nacional de Becas y el Plan FinEs, entre otros²⁵. La preocupación por la inclusión parece no quedar restringida al trabajo con programas ministeriales, sino también a esfuerzos y apuestas realizadas desde las autoridades escolares, a veces en los márgenes mismos de las normativas.

En el caso de la *Escuela Capdevila*, la apuesta por la inclusión mediante la participación en diferentes propuestas ministeriales habría posibilitado el trabajo con más de cien alumnos entre 2006 y 2009. Con ellos fueron diversas las actividades realizadas en el marco

del Programa Todos a Estudiar, con el propósito de su reinserción en la escolaridad común desde los *espacios puente*. Así lo comenta el director: “Hacíamos salidas culturales, al cine, al campo, para crear un hábito de venir a la escuela”.

Sin embargo, una limitación de dichas propuestas estatales se encontraría en su débil articulación con la dimensión administrativa del propio sistema escolar y en su falta de continuidad en el tiempo. De hecho, ambas cuestiones estuvieron en la base de opciones y estrategias de la propia escuela para sostener el proceso de inclusión escolar iniciado. Cuando en 2009 se termina el Programa Todos a Estudiar, el director se enfrenta a la disyuntiva de qué hacer con los alumnos del programa que aún no habían egresado:

“Me tropecé primero... porque acá hay que armar toda la parte pedagógica con la parte administrativa. O sea, todas las áreas de lo que hacen a la educación, y el tema de que el chico empiece a adquirir normas, respeto, obligaciones, un montón de cosas que no las tiene porque está en la calle todo el día. Entonces había que leer todo eso. Y el plan de estudios que yo tenía era muy complicado y pesado. Pero como ésta es una escuela grande, yo tenía un anexo rural. Un día estando en el anexo estaba mirando, corrigiendo no sé qué cosa, y digo: ‘pero si yo tengo la solución. A estos chicos [del Todos a Estudiar] los hago alumnos a todos del CBU²⁶ rural; les doy la currícula del CBU rural que es por áreas, son nueve materias y... mucho menos la carga horaria; ¡y solucioné el problema!’”.

(Director, Escuela Capdevila)

Sin embargo, la discontinuidad de los programas focalizados pertenecientes a las propuestas ministeriales, junto con la sobrecarga que estas apuestas representan en el trabajo administrativo de la propia escuela, parece haber inaugurado nuevos problemas para la inclusión escolar de los jóvenes. Estos se reflejan tanto en la gestión directiva como en la valoración de los esfuerzos realizados para que estos últimos puedan volver o sostenerse en su proceso de escolarización.

Sobre el traspaso de alumnos del Programa Todos a Estudiar al anexo rural de la propia escuela y su reinscripción a la misma, comenta el director:

Entrevistador: ¿Y vos²⁷ los tenías matriculados como CBU rural?

Entrevistado: Claro. ¡Ahí se me armó un lío administrativo espectacular! Entonces me hice toda una serie de bases. Me los volví a convertir en alumnos del IPPEM, no del CBU rural... porque encima paralelamente había presentado un proyecto, impedido, porque esta escuela quería ser Técnica... Conservar la especialidad de Gestión [y Administración], pero yo, viendo la necesidad de la comunidad, que el título de Gestión no les abre muchas puertas laborales a los chicos, hicimos una encuesta y salió una escuela Técnica. Bueno, se hizo Técnica. Entonces tenía eso, más la Técnica. Y esos chicos, muchos los reinsertamos y bueno, los 105 no pasaron, pero la gran mayoría, te diría que un 80, 90% pasaron a ser alumnos del IPPEM. Eso me generó una superpoblación en segundo y tercer año. Entonces ¿qué hice yo? Como tenía tercer año con 40 alumnos cada uno,

¡los profesores me querían matar! No se puede dar clases con eso... Entonces, cuando termina el año, pasaron a cuarto e hicimos [más secciones], tenemos 4A, 4B, 4C y ahora 4D que descomprimió un poco.

(Director, Escuela Capdevila)

Estas opciones parecen haberse construido en los márgenes de la propia normativa del sistema escolar y depender de las características que asume la gestión directiva. Frente a la discontinuidad de ciertas propuestas o dispositivos de las políticas estatales, las propias autoridades ministeriales aceptan de algún modo las alternativas que desde las escuelas se van construyendo.

En la *Escuela Rafael Alberti*, la decisión de aceptar el PIT a propuesta de la Coordinación General del Ministerio de Educación proviene, en su génesis, fundamentalmente de una apuesta de la directora acompañada de algunos docentes. La hipótesis es que el motor de poner en marcha este desafío institucional se origina principalmente en la previa experiencia de la directora:

“Cuando estaba de psicóloga tenía la idea de dar oportunidades a todos. Era profesora y gabinetista, conocía la problemática de la escuela. [...] En el acto dije sí... es un crecimiento para los docentes y para la escuela... Muchos dijeron que era más trabajo, pero no importa... Tengo la idea de crecer. También poner un terciario...”

(Directora, Escuela Alberti)

La hipótesis de la apuesta de la implementación del Programa por parte de la dirección de la escuela se refuerza con el dato de que tuvo, por una parte, el acuerdo del vicedirector y, por otra, un débil apoyo por parte de la supervisión. Explicita la directora al respecto: “El vice titular no estaba de acuerdo con el programa... Esto es mío nada más”.

Según señala la directora, sintió el desafío para dar “oportunidades” y “recuperar” a los chicos. Y agrega que “fueron pocas las escuelas que aceptaban porque el mensaje [del Ministerio desde 2009] era que había que trabajar con chicos bajo protección judicial²⁸, en situación de riesgo, que estaban en la droga...”.

La decisión de la directora de la incorporación del PIT a la escuela parece sustentada en un diagnóstico que sugiere que el mismo tendría una fuerte adhesión por parte de un sector del colectivo docente, como se puede observar en el porcentaje de profesores de la propia institución que se incorporaron al programa. No obstante, la conjetura de los motivos de este apoyo puede matizarse, en parte, por los beneficios en la ampliación de horas laborales que significó para los docentes.

La impronta de la gestión directiva se encuentra también respaldada por el trabajo que lleva a cabo la coordinación del PIT en la escuela. La misma se caracteriza por una presencia constante, disponibilidad para con los profesores, un minucioso seguimiento administrativo y de organización de las trayectorias de los alumnos para orientar el trabajo de docente y preceptores, y por la promoción del diálogo permanente en espacios formales e informales con los jóvenes.

En la *Escuela Juan Filloy* pareciera que las autoridades de la empresa comparten con el Ministerio de Educación la apuesta por la inclusión de los jóvenes al sistema educativo. La “escuela madre”²⁹, por su parte, asume el desafío y ofrece su experiencia en el Programa y su conocimiento de la población de jóvenes y adolescentes.

En la *Escuela Rubén Darío* también se denota el protagonismo de la directora en la toma de decisiones institucionales para la inclusión escolar. En este caso, es la inspección de zona quien invita a la directora a la reunión de lanzamiento de la propuesta del PIT 14-17. La directora considera que, en general, al cuerpo docente de este IPPEM le resulta difícil avanzar en el reconocimiento de las nuevas culturas juveniles y que por lo tanto, una experiencia de inclusión como el PIT iba a redundar en un beneficio para las prácticas de la escuela. La directora tomó la propuesta de inmediato y con entusiasmo expresa: “Mientras ellos comentaban el formato del PIT, yo en mi cabeza ya tenía elegida a la gente que lo iba a llevar a cabo en la escuela...”.

En ese momento, la actual coordinadora del PIT en la sede se desempeñaba como gabinetista de la escuela. Al día siguiente de la reunión, la directora le informa del Programa y le propone, teniendo en cuenta el trabajo desempeñado en el gabinete, el cargo de coordinadora del PIT. La gabinetista acepta.

Por todo ello, la incorporación del PIT 14-17 a las escuelas parece formar parte de la decisión individual del director, antes que de una opción colectiva institucional. Ante la pregunta sobre si hubo consultas sobre el PIT entre los docentes un director señala:

“No, porque sé que voy a encontrar mucha oposición y hay muchos que tienen una visión muy...pequeña de la institución, o de la función de la institución respecto a la comunidad. Entonces ahí nomás firmé, tomé compromiso y cuando vi todo esto de los nombramientos me pareció bárbaro [muy bueno] y arrancamos”.

(Director, Escuela Capdevila)

Para algunos de los directores, el PIT representa una nueva versión de las propuestas de inclusión escolar desarrolladas en años anteriores desde el Estado que, aunque con diferencias importantes, atiende problemas históricos:

“...el PIT viene a ser como un Todos a Estudiar, organizado, mejorado. Porque en realidad es un plan de estudio con profesores... Porque todos los proyectos anteriores tienen un defecto muy grande. No piensan en la parte administrativa ni en el trabajo del director... Entonces, es más laburo [trabajo] por la misma paga, y no encontrás quien te ayude, entonces yo le decía a las autoridades, ‘está bárbaro [muy bueno] esto’, porque me nombraron un coordinador, me sacaron el peso de encima, me nombraron una preceptora y un ayudante técnico para la parte administrativa”.

(Director, Escuela Capdevila)

Es interesante destacar, desde la perspectiva del director, el reconocimiento por parte

de la administración ministerial de la intensificación laboral implicada para los equipos de gestión directiva, a partir de la proliferación de los programas focalizados que ingresan a las instituciones escolares.

El ingreso del PIT a las escuelas es reconocido en forma similar por otros actores de la institución que destacan, además, la importancia brindada por su director:

Entrevistador: ¿Cómo llega el PIT al colegio? ¿Lo pide el colegio?

Entrevistado: No, se ofreció. La decisión fue del director, porque la cabeza de todo esto es el director, la cabeza del proyecto. Sin el apoyo del director, sin la apertura del director... porque acá necesitás una apertura mental muy importante porque los chicos con los que trabajás son muy difíciles. Entonces, vos necesitás ciertas cuestiones que a lo mejor rompen con la escuela normal. Por ejemplo las amonestaciones no existen, no les podemos poner amonestaciones. Necesitamos hacer mucho hincapié en el diálogo, la comprensión, el conocimiento (con énfasis) de los chicos, el acercamiento a su cotidianeidad.

Entrevistado: ¿El apoyo del director estuvo en pedir el Programa?

Entrevistado: En pedir el Programa, en decir desde el primer momento: los chicos estos son alumnos de la institución. La gente comúnmente por ahí dice “el proyecto, el programa...”, como que no lo dice directamente pero lo piensa como si fuera un apéndice del colegio. Desde el director siempre salió que..., y es así, el Programa mismo lo dice, los alumnos son alumnos de la institución, de la Escuela Capdevila, formando parte de este Programa 14 a 17.

(Coordinador PIT, Escuela Capdevila)

La centralidad en esta propuesta de inclusión escolar en las características personales del director genera el interrogante sobre la capacidad institucional de sostener apuestas de este tipo ante su ausencia ya sea por jubilación, ascenso, pase en comisión, etc. En este sentido, todo parece indicar que centrar las expectativas de dispositivos de este tipo en el compromiso individual de algunos actores (los directores, por ejemplo) permite su inscripción institucional, ya que los directores viabilizan proyectos, generan iniciativas y garantizan su control y realización. Pero a la vez, al estar tan asociada a la persona de ese director, las políticas no necesariamente generan las condiciones para su continuidad, ni se institucionaliza la construcción de acuerdos colectivos sustantivos como políticas públicas.

6.2 Las sedes del PIT y el espacio que las alberga

La *Escuela Arturo Capdevila* funciona en tres turnos con variadas propuestas formativas. En la mañana y en la tarde posee una modalidad Técnica con orientación en Electricidad. En el turno noche junto al Programa de Inclusión y Terminalidad existe un Centro Educativo de Nivel Medio Adultos (CENMA) y es sede del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs). Su infraestructura es amplia aunque ello no supone masividad en el alumnado. Ocupa casi una manzana y la mitad del espacio está edificado en dos plantas. Tiene dos secciones por curso, una sala de computación, una biblioteca,

una sala de preceptores y un despacho de alumnos. Los profesores no cuentan con una sala de reuniones. Tiene un comedor y un patio techado y otro a cielo abierto con una cancha de fútbol y un playón deportivo de cemento.

El PIT comienza a funcionar a mediados de 2010 con la apertura de una cohorte de alumnos y en marzo de 2011 se abre un nuevo grupo. A diferencia de las otras sedes, en esta institución el PIT empezó ofreciendo desde su inicio talleres de formación laboral, cuando en la propuesta curricular los mismos se ubican en el último año de cursado.

La ubicación de la *Escuela Rafael Alberti* convoca a alumnos de la zona, como así también de barrios y asentamientos periféricos de la zona norte, que en general se caracterizan por provenir de familias de bajos recursos económicos. Al respecto, la directora señala: “Esta es una escuela urbano-marginal, chicos bajo protección judicial, en la droga... General Bustos la llamamos *zona roja*... Talleres, Villa Azalais, General Bustos, General Savio es villa [de emergencia] directamente... Liceo tercera sección...”.

El edificio es una construcción antigua de una planta con algunas refacciones y ampliaciones. Ocupa un poco menos de la mitad de una manzana. Cuenta con despacho de dirección y secretaría, sala de profesores, laboratorio, biblioteca y un patio cerrado (salón de usos múltiples) y otro contiguo al aire libre.

El establecimiento escolar está destinado exclusivamente al nivel secundario. Con el comienzo del funcionamiento del PIT, la escuela funciona en tres turnos: mañana, tarde y noche. Tanto a la mañana como a la tarde la orientación es en Gestión y Economía de las Organizaciones. En 2012 se abre en el turno tarde la orientación Hotelería y Turismo.

En esta sede el Programa de Inclusión y Terminalidad cuenta con cuatro grupos de alumnos. Dos fueron abiertos en septiembre de 2010 y otros dos se abrieron en marzo de 2011. A nivel institucional, un rasgo ya mencionado que distingue a esta escuela refiere a su compromiso con la escolaridad de sus alumnos: recibe a alumnas embarazadas y aquellas que ya son madres, que pueden llevar a sus hijos a clase.

La *Escuela Rubén Darío* es la única secundaria pública de la pequeña ciudad donde está enclavada, colindante al área metropolitana de Córdoba Capital. Funciona en dos turnos: por la mañana asisten los alumnos de la Especialización y por la tarde los del Ciclo Básico. Tiene un plantel de aproximadamente 90 docentes. La escuela tiene un anexo en uno de los barrios más pobres del lugar, a las orillas de la zona industrial. El PIT abrió sus puertas a la comunidad en septiembre de 2010 con dos grupos de alumnos.

La sede del PIT 14-17 de la *Escuela Juan Filloy* presenta condiciones muy diferentes en relación a las otras tres sedes estudiadas. En primer lugar, funciona en un pabellón dentro del predio de una empresa. Las particulares características donde está asentada esta sede merecen un tratamiento especial, dado que genera múltiples expectativas, negociaciones y tensiones tanto para las autoridades del PIT como para los alumnos.

Las clases se desarrollan en una de las alas del pabellón, que comparten con el gremio del personal de la fábrica y que anteriormente era usado como depósito de ropa. Este ala ha sido acondicionada para funcionar como dos salones de clases, una secretaría y un box (oficina) del coordinador. En este mismo espacio los profesores del PIT atienden a

los alumnos del Plan FinEs después de las 18 horas.

El salón es un rectángulo vidriado en el frente y contrafrente, con techo de chapa. No tiene cortinas y está equipado con mesas y sillas que tomaron de un depósito del Ministerio de Educación ubicado en otro pabellón. Ambos salones tienen pizarrón y un escritorio para el profesor. El pabellón no tiene baños instalados; en su reemplazo han sido colocados baños químicos para uso del PIT.

Las tareas de mantenimiento y limpieza están a cargo de personal de fábrica, pero no se realizan regularmente. Durante tres meses de trabajo de campo, se registró la limpieza de pisos y vidrios una sola vez.

El tema del espacio físico ocupa un lugar importante en las preocupaciones tanto de los actores del PIT como de la fábrica. Al respecto, atender a estos procesos de negociación resulta central en tanto pone de relieve la característica de este PIT en un contexto no escolar:

“Discursivamente ellos plantean la posibilidad de refuncionalizar un pabellón para que funcionen todos los emprendimientos educativos, más la Escuela de Aprendices para que los chicos no tengan que andar deambulando, porque es una de las cosas que más los pone como locos a la gente de la planta; el hecho de que los chicos estén circulando es como una cuestión de adaptación para todos. Pero refuncionalizar un pabellón es bastante dinero. Ministerialmente no creo que se consiga nada porque no es un ámbito educativo, es un ámbito fabril, si todo se hace va a tener que ser con el esfuerzo de la fábrica. [...] Así que bueno, los emprendimientos educativos en general les entusiasman, a todo han dicho que sí, pero bueno, hay que ir negociando el tema de las condiciones de trabajo. Un tema que a los chicos les molesta bastante es el de los baños, ellos tienen baños químicos. Este año lo vamos a terminar así, pero para el año que viene... Tienen [las autoridades de la fábrica] que resolver el tema de dónde vamos a funcionar el año que viene.”

(Coordinador, sede Juan Filloy)

En relación al equipamiento, y recuperando notas acerca del comienzo de clases, el primer día todavía no contaban con los bancos para los alumnos. Sin embargo, debido a negociaciones del coordinador con personal del Ministerio, fue posible trasladar bancos del depósito.

Las condiciones y posibilidades del espacio preocupan también a los jóvenes, al punto que cuando son interrogados acerca de las modificaciones que le harían al Programa, muchos de ellos mencionan cuestiones de infraestructura:

Entrevistador: ¿Y si tuvieras que cambiar algo del PIT qué cambiarías?

Entrevistado: Nada... un aula más grande, es chiquita y somos una banda [muchos] ahí. Y ahora nos han puesto ventilador. Antes había uno muy chiquito y no se abrían las ventanas, ahora se abren. Es muy chico el lugar, eso sí. Por los baños y todo eso... me parece que esos baños químicos no sirven para nosotras... pero igual, no molestan.

(Alumna, sede Juan Filloy)

El espacio es motivo de conflictos y negociaciones que se hacen visibles en las interacciones cara a cara y el problema de los baños es ilustrativo al respecto. Al comienzo del año usaban los baños de un pabellón que está frente a la sede, pero luego de algunas quejas de parte del personal de la fábrica (con quienes compartían los baños) las autoridades decidieron poner dos baños químicos separados para uso de alumnos y docentes del PIT.

Entrevistador: ¿Les han dicho algo la gente de la fábrica sobre cómo comportarse?

Entrevistado: [Las autoridades de la fábrica] se quejaban con el coordinador porque los vieron [a los alumnos] en el baño... no sé qué problema hubo. Nos mandaban a decir cosas con el coordinador, y bueno, de a poco fueron progresando y se portan mejor los chicos, a lo que eran al principio, que fumaban en el baño y se quejaban [los empleados]... no les gustaba, decían que dejaban olor.

(Alumno, sede Juan Filloy)

Se advierte una suerte de dicotomía en términos del lugar que el PIT ocupa en su vinculación con la fábrica. Por un lado se manifiesta cierto interés en que el PIT funcione, mientras que por otro las cuestiones de espacio e infraestructura visibilizan situaciones de tensión para el desarrollo del Programa. Así se observa en palabras del coordinador:

“Yo creo que ellos nunca se esperaron recibir el grupo de chicos que recibieron... yo creo que pensaban... no sé qué pensaban realmente. Nunca me lo verbalizaron pero sí lo sé, porque antes los chicos iban a los baños del sector del frente; se quejaban mucho [de la fábrica] de que entraban y salían chicos, y nos pusieron esos baños químicos, y empezamos a funcionar ahí. Al principio hubo de todo, hubo piñas, hubo peleas, hubo robos, en las escuelas es común, hasta que nos fuimos acomodando. Y bueno, esas cosas... obvio, abrieron los ojos y estaban como locos. No me decían nada oficialmente... pero no les gustan los chicos, el tipo de chicos, entonces no dicen que no pero tampoco los quieren cerca. Pero la verdad que la gente con la que yo me relaciono acá, o la misma gente del directorio, tienen toda la decisión política de bancarnos, sostenernos y que la cosa funcione. [...] Se cruzó una de las mujeres del frente... y ahora dice que ve un cambio tremendo, en una época los veía y se tiraban no sé con qué... ahora que los ve sentados, que los ve charlando en la hora de la merienda...”

(Coordinador, sede Juan Filloy)

Según lo expresado por el coordinador y los propios adolescentes, uno de los motivos para esta relación es que los alumnos son “moqueros”³⁰ y que al personal de la fábrica le molesta que “anden por todas partes sin control”. La misma lógica hace que no puedan utilizar las instalaciones de un club que hay en el predio para las actividades físicas. Como ejemplo basta mencionar que para festejar el Día del Estudiante debieron pedir permiso para hacer un picnic en uno de los jardines o sectores verdes del predio, pero “no les gustó nada” que estuvieran ahí.

Uno de los elementos disciplinadores de la empresa es la rutina de controles de entrada y salida del predio. La fábrica implementa numerosas medidas de seguridad; los guardias alertan sobre los peligros de espionaje industrial y varios carteles anuncian restricciones para el ingreso de elementos electrónicos de almacenamiento de datos. En este marco, para llegar hasta el pabellón donde funciona el Programa hay que pasar por la guardia en la entrada de la fábrica, acreditar identidad presentando Documento Nacional de Identidad (DNI) y declarar el ingreso de elementos electrónicos. La guardia entrega una credencial a cada ingresante que autoriza a circular en el predio. A ciento cincuenta metros se llega a la sede del PIT.

La rutina de la entrada consiste en que la secretaria o profesora del PIT espera que lleguen varios alumnos a la guardia para caminar todos juntos hasta el pabellón. El tiempo de “espera” suele alcanzar los veinte minutos. También hay alumnos que van llegando en diferentes horarios y se conducen solos. Este ritual de arribo e inicio de las actividades escolares es vivido sin solución de continuidad.

A diferencia de las rutinas escolares marcadas por la separación del tiempo en módulos estancos indicados por timbres, la llegada al “aula” es parte de un continuo transitar en que alumnos y profesores se encuentran, intercambian algunos comentarios personales, se disponen a peregrinar hasta el pabellón y allí “el tiempo de clase” parece constituir un momento más de ese encuentro signado por una percepción del tiempo extendido, laxo.

*“Acá tenés más libertad, sos más libre, no estás tan presionado [como en la escuela]”.
“[Aquí] está mejor porque es más privado que andar en la calle”.*

(Alumnos, sede Juan Filloy)

Cabe hacer notar cierta contradicción entre la libertad que significa estar fuera de la arquitectura del establecimiento escolar y el control permanente que diferentes agentes de la fábrica ejercen en el cotidiano de esta sede. Pareciera aludirse a la sensación de contención que el Programa ofrece y que los alumnos reconocen en la arquitectura del predio. En este sentido, el espacio de la fábrica condiciona y a la vez posibilita algunas libertades respecto a las regulaciones de la lógica escolar.

En suma, aunque las cuatro sedes estudiadas dependen de una escuela secundaria pública, tres de ellas están asentadas en el edificio de la misma escuela. En consecuencia, el espacio físico y equipamiento para el funcionamiento del PIT está provisto por los recursos institucionales existentes en cada institución y en general no se observan dificultades especiales en relación con este tema. De hecho, las instituciones escolares logran imprimir en mayor o menor medida un *efecto establecimiento*³¹, como se verá más adelante.

Hay una cuarta sede que funciona en el predio de una fábrica. Las notas sobre los usos y condicionamientos de ese espacio dan cuenta de la característica no-escolar del contexto en que se desarrolla esta sede del PIT. Si bien la vigilancia sigue siendo un imperativo que comparten distintas instituciones (escuela, institución militar, fábrica) y se manifiesta de maneras diversas, en la sede Juan Filloy se construye en el cruce de los

mandatos disciplinarios de la fábrica y la escuela.

6.3 Selección docente: entre la lógica pedagógica y la lógica laboral

En este apartado analizaremos los criterios de selección docente en cada una de las sedes del PIT. Como lo prescribe el Documento Base del programa, la selección del equipo de gestión y de los docentes es atribución del director de la escuela. En todos los casos estudiados se observó que en la convocatoria se tuvieron en cuenta dos criterios: uno ligado al compromiso y la sensibilidad social de los aspirantes y otro de carácter laboral.

Según las características particulares que asume la gestión directiva, primó una u otra lógica. Dadas estas particularidades, conviene recuperar información obtenida en el trabajo de campo acerca del proceso de conformación de los equipos de cada sede ya que el énfasis puesto en los criterios de selección mencionados impregna la actividad cotidiana de las escuelas.

La autonomía de la escuela para seleccionar profesores permite al director armar un equipo de trabajo rápidamente sin tener que someterse a esperar los tiempos de procedimiento ministeriales que imponen las listas de orden de mérito (LOM) para definir el ingreso de los docentes en el resto del sistema educativo. Esto le otorga mayor dinamismo, pero a la vez deja librado en la figura del director la adopción de la definición de la selección de su equipo de trabajo.

En la *Escuela Capdevila*, la figura del director adquiere centralidad en los esfuerzos de inclusión escolar. Desde el análisis de las entrevistas realizadas, las estrategias de inclusión escolar parecen ser convicción personal del director. Ello se refleja, en parte, en los criterios de selección del equipo de trabajo que se movilizaron: por un lado, la mirada sobre los jóvenes y sus posibilidades de ser escolarizados; y por el otro, su conocimiento de los alumnos y de su contexto inmediato.

Para el director, la selección del equipo docente representó una gran responsabilidad. El plantel docente está compuesto por 17 profesores y cuatro cargos: el director, el coordinador, la ayudante técnica y la preceptora.

“Pero sí es cierto, es una responsabilidad muy grande. Creo no haberme equivocado hasta ahora por lo menos, en otras oportunidades sí me he equivocado con las designaciones, pero en el caso del PIT, busqué los profesores que tuvieran la camiseta de la escuela. Porque eso es fundamental. Porque yo no voy a poner de entrada a un tipo que enseñe Matemática y diga ‘estos negros de mierda’, digamos...”

(Director, Escuela Capdevila)

La selección del equipo de gestión, en especial del coordinador, parece descansar en el reconocimiento de ciertos valores favorables a la inclusión de los jóvenes, fuertemente articulados a las competencias para asumir las tareas que implica esta nueva modalidad de escolarización.

Entrevistado: Quería un tipo muy... con mucha personalidad para la dirección de esto, para

coordinador. Que me haga frente a mí también. Ese tipo de personalidad fuerte, yo me doy cuenta. [...] El Pelado éste me enfrenta y si me tiene que gritar, me grita. ¿Me entendés?

Entrevistador: ¿Sobre qué cosas? Por ejemplo...

Entrevistado: Qué sé yo, cosas que no acordamos. Por ahí yo le mando un alumno y me olvido de decirle a él, entonces se enoja, viene, me grita... y eso me gusta a mí, porque es un tipo con personalidad, ¿me entendés? Porque piensa...

Entrevistador: Que esté alerta, en todo caso...

Entrevistado: Y está alerta y es un tipo que maneja, que dirige bien. Le falta madurar porque es un tipo joven, pero es... Y después en el caso de las chicas, la preceptora es una tipa grande también, que se maneja bien. Sabe de la parte administrativa porque está a la mañana en otro cargo, entonces el equipo de gestión que armamos, hasta ahora estoy conforme con lo que se ha hecho.

(Director, Escuela Capdevila)

En esta sede, otro criterio para la selección del equipo docente que se enuncia como necesario es el conocimiento de los alumnos y su contexto, en lo que podría interpretarse como con cierta identidad de clase que se considera necesaria para el trabajo en estos escenarios y que se refleja en la cercanía territorial y subjetiva de los profesores con la escuela, los alumnos y sus familias:

Entrevistado: Yo lo he logrado con los años, casi toda la gente que trabaja, los preceptores y muchos docentes son del barrio. Entonces siempre hablan el mismo idioma. Y los conocen a los chicos. El Pelado los conoce porque vivió toda la vida acá y sabe cómo es...

Entrevistador: Y no es por casualidad.

Entrevistado: No, no. No es casualidad. Lo hice a propósito. Lo hice a propósito porque quería... no puedo traer a un tipo que es de afuera, que vive en... que no tiene idea de cómo se maneja acá. Los chicos hacen mucho manejo [manipulan], hay muchos que han estado presos. Si vos los sentás ahí y que te cuenten historias, parecen Migré [refiere al autor de telenovelas Alberto Migré] escribiendo una novela... Las madres, las viejas, las cosas que te dicen. Entonces tengo que tener una persona que sepa la historia. Por eso está la preceptora que es del barrio, el Pelado del barrio... Y hay muchos profes que...

Entrevistador: Hay dos profes de Matemática...

Entrevistado: ...uno da Electricidad. Es un tipo que es de la zona, que los conoce, aparte es un tipo que tiene una personalidad fuertísima, no lo van a llevar por delante así nomás. Que les hace falta a los chicos.

(Director, Escuela Capdevila)

En algunos casos, los docentes comentan experiencias compartidas con quienes en la actualidad asisten a la escuela o lo han hecho. Así por ejemplo, el profesor de Matemática ha jugado al fútbol con un alumno que actualmente asiste al Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos que funciona en esa institución y con otro que es padre de una de sus

estudiantes. La preceptora conoce a muchas de las madres de sus alumnas desde su adolescencia, por vivir en el mismo barrio. Son estas prácticas compartidas las que parecen otorgarles a los docentes que participan del PIT un saber especial sobre cómo vincularse con los alumnos. Tal vez aquí cabe preguntarse cuánto posibilita y cuánto obstaculiza un conocimiento tan cercano de los alumnos, sus familias y sus códigos.

En la *Escuela Rafael Alberti* la selección de los docentes difiere en parte de la mencionada en la Escuela Capdevila. Teniendo en cuenta la secuencia de los sucesos relatados por los responsables institucionales, la primera acción que se sustanció para comenzar a organizar el Programa fue la selección del coordinador. En esta instancia nuevamente aparecen remarcados los márgenes de autonomía otorgados por la gestión ministerial. No obstante, los demás cargos de auxiliares (secretaría y preceptores) fueron impuestos desde las autoridades de políticas educativas.

“Nos llamaron y nos dijeron que podíamos tener libertad para elegir al coordinador y los docentes... El secretario y el preceptor nos los mandaron...”.

(Directora, Escuela Alberti)

Los decires de los principales responsables del Programa en la escuela permiten interpretar que la instancia de selección de la coordinación se desarrolló construyendo un marco de cierta legalidad y transparencia, para lo cual se convocó a las autoridades escolares y del sistema educativo. Al respecto, relata el coordinador:

“En la selección hubo una terna, presentamos currículum, y desde Dirección, Vicedirección e Inspección los revisaron. Después nos tomaron una entrevista y yo no quedé... quedé una profesora que renunció... porque luego que empezó dijo ‘esto no es para mí’”.

(Coordinador, Escuela Alberti)

Para esta instancia de selección se tuvieron en cuenta explícitos criterios en las competencias para asumir las tareas que supuestamente implicaba esta modalidad de escolarización. Al respecto, se imprime el efecto establecimiento de la escuela secundaria sede de este PIT que se hace presente en el criterio para la elección del coordinador, el cual estuvo centrado en la “confianza”. Ésta es posible de ser construida por los responsables del Programa a partir de un conocimiento previo de la idoneidad de quien finalmente fuera seleccionado. Esta razón llevó a recurrir, principalmente, a docentes conocidos en su desempeño y antigüedad en la propia institución, con el reconocimiento de los pares, como así también de ciertos valores vinculados con el trabajo de inclusión a partir de las características de los jóvenes alumnos con los cuales se iba a trabajar. Como puede interpretarse a continuación de las expresiones de la directora y el coordinador:

Entrevistada: Los criterios tenían que ver con la confianza, que tenga cierto carácter, para que pudiera llevar adelante el Programa y a la vez calidez humana para que pueda

trabajar con estos chicos... [...] El coordinador lleva el programa excelente, nos llevamos bien. De hecho tengo que pensar que entrego las llaves de la Dirección, de la escuela...
(Directora, Escuela Alberti)

Entrevistador: *[dirigiéndose al Coordinador] Vos sos el director mientras ella no está...*

Entrevistado: *Sí, los chicos me buscan a mí, saben que ella está, pero yo soy el referente...*

Entrevistador: *Y vos ¿cuántos años hace que trabajás en esta escuela?*

Entrevistado: *... desde el año 89, nos conocemos de toda la vida... desde el edificio viejo...*
(Coordinador, Escuela Alberti)

La confianza y reconocimiento estuvieron presentes tanto en la elección de la profesora que renuncia en primera instancia a la coordinación como quien la reemplaza. Ambos son docentes con una importante trayectoria en la institución. Como relata la profesora saliente de la coordinación y actual docente del PIT:

Entrevistada: *Yo estuve también anotada para coordinadora del Programa, en cuanto hicieron esto de la convocatoria, vino la inspectora a seleccionar el personal, yo fui seleccionada como coordinadora, después no me convenció, a los pocos días, dije: No.*

Entrevistador: *¿Qué pasó?*

Entrevistada: *No me convenció... la diferencia de sueldo para la enorme responsabilidad que era. La diferencia de sueldo no me convencía. Era estar todo el día acá. Y uno aparte tiene una casa. Entonces, bueno, se complica. Lo que pasó es que nadie sabía nada de esto.*
(Profesora, Escuela Alberti)

En esta sede, la estrategia utilizada para la selección de los docentes, tanto para la cohorte 2010 como la 2011, consistió en realizar convocatorias abiertas, aunque complementadas con contactos personalizados. Posteriormente, la selección de los profesores se realizó entre la directora y el coordinador de la escuela.

“Para la elección de los docentes nos sentamos ya nosotros, habíamos armado un perfil, pedimos currículum y entrevistamos...”.

(Coordinador, Escuela Alberti)

Dentro de este perfil que se menciona se puede reconstruir que se incluían competencias y valores vinculados con el trabajo de inclusión a partir de las características de los jóvenes alumnos que reclutaba el Programa.

Algunos pocos docentes decidieron renunciar una vez que conocieron y se encontraron con los alumnos del Programa.

Entrevistado: *Desde el principio se les dijo [a los docentes] cómo eran los chicos, que hay que reinsertarlos en la sociedad.*

Entrevistador: ¿La convocatoria fue abierta o tuvieron en cuenta a los de la escuela?

Entrevistado: Fue abierta... hubo docentes de la escuela que aceptaron y cuando se chocaron con la realidad de los alumnos renunciaban... Por suerte antes de que presentáramos los papeles... Costó conseguir profesora de Lengua y de Inglés sobre todo. La estrategia que utilizamos para reclutar a los docentes fue “de boca en boca”, cada uno de nosotros conocía alguien potable y fuimos hablando, recomendándonos...

(Coordinador, Escuela Alberti)

El conocimiento previo de los desempeños y competencias de los docentes a partir de participar en el espacio laboral de la propia institución facilitó la selección. Este criterio no pudo ser aplicado con los docentes externos, con los cuales se tuvo cautela y margen de prueba en el desempeño de los mismos. Esta última cuestión se puede rastrear en las expresiones de la directora y en las palabras de una novel docente:

“Siempre evaluamos en la entrevista, con los de afuera fuimos muy cautelosos... estos chicos necesitan mucha contención, tienen una situación abandonica... muchas habían sido mamás... Sabíamos que los chicos estaban consumiendo... un 80% de estos chicos consume”.

(Directora, Escuela Alberti)

“Sí, [la directora] cuando yo llegué me dice ‘mirá, ¿querés probar una semana?’. Claro, porque estaban los antecedentes de la profesora que desertó. Soy la segunda profesora de Lengua este año”.

(Docente de Lengua incorporada para la cohorte 2011, Escuela Alberti)

Para el caso de la convocatoria de la segunda cohorte se utilizó igualmente el “boca en boca” con docentes propios y/o externos. Asimismo, las autoridades escolares recurrieron a profesores reconocidos por su desempeño en la propia institución, de los cuales algunos se habían presentado en la primera convocatoria y no ingresaron:

Entrevistada: Soy docente de acá a la mañana... Y bueno, el año pasado me invitó la directora y le digo que no. Total que a principio de año me dice ‘mirá te necesitamos’. El coordinador me habló ‘te necesitamos’, qué se yo. En fin, ‘Venite a la noche’. Y le dije que bueno.

Entrevistador: ¿Y por qué creés que te eligieron?

Entrevistada: Por el trato que tengo con los chicos. Sin jactarme. [...] los grupos con los que trabajo, tengo una recepción formidable, el coordinador sabía eso.

(Docente de Ciencias Sociales incorporada para la cohorte 2011, Escuela Alberti)

“Empecé este año. El año pasado estaba anotada, pero se abrieron pocos cursos. Entonces, quedé fuera, ya estaban los profes. Y bueno, cuando se armó este año, el coordinador me dijo que me tenía en cuenta, y me llamaron”.

(Profesora de Ciencias Naturales, Escuela Alberti)

“Conocí al preceptor, me habló de este Plan, que se estaba abriendo el primer año, vine dejé el currículum y después me llamaron... hoy en día estoy involucrada el cien por ciento... yo en realidad ideológicamente tengo por supuesto una tendencia también que se corresponde con este tipo de Plan...”.

(Docente de Ciencias Naturales, Escuela Alberti)

Igualmente, ante las dificultades de encontrar docentes para algunas asignaturas, como señalan los responsables institucionales, se recurrió a la designación de profesores mediante selección con currículum académico y entrevistas, aunque con una inexistente o exigua experiencia en el nivel secundario. Como expresan dos docentes:

Entrevistador: ¿Cómo fue que llegaste acá, a esta escuela, al Proyecto?

Entrevistada: ¿Al Proyecto? Yo estoy desde que llegué... nunca me había dedicado a la docencia. ¿Vos me decís en este programa yo cómo entro?

Entrevistador: Sí ¿cómo llegaste?

Entrevistada: Nada que ver. Yo soy Licenciada en Comunicación Social. [...] Estuve dando Periodismo en otro colegio privado, pero con chicos chicos, de primaria. Y este año, cuando legalicé el título, por una amiga que es profesora acá [me entero que] estaba desierto el cargo de Lengua y Literatura. Yo entré en junio [2011]....

(Docente de Lengua incorporada para la cohorte 2011, Escuela Alberti)

“Yo empecé [en el PIT] el mismo día que en la escuela secundaria. Di clases en la Facultad o en Ciudad de las Artes. Pero en escuela secundaria, el mismo día: el martes a las nueve y luego a la noche acá. Así fue”.

(Docente de Plástica incorporada para la cohorte 2011, Escuela Alberti).

El equipo de gestión del Programa en la Escuela Alberti tiene cinco cargos: director, coordinador, secretaria y dos preceptores. El plantel docente está compuesto por 27 profesores, de los cuales 13 trabajan con el ingreso 2010 y 14 con los matriculados en 2011.

Los docentes del PIT de la *Escuela Rubén Darío* pertenecen, en una amplia mayoría, a la escuela sede. La selección de los profesores estuvo a cargo de la coordinadora y de la directora. Entre ellas utilizaron criterios diferentes de selección. La directora privilegió el compromiso y lo laboral.

En la primera convocatoria de septiembre de 2010 (coincidente con la Escuela Alberti), la directora del PIT Rubén Darío eligió a docentes de la institución con un amplio compromiso con los proyectos que allí llevan a cabo.

Con la apertura de la segunda cohorte del PIT, en marzo de 2011, época coincidente con la reasignación de cargos en la escuela receptora del Programa, primó un criterio laboral. El cuidado de la fuente de trabajo de los docentes por parte de la directora llevó a que durante el segundo año del PIT se seleccionaran profesores que habían perdido horas en el secundario por diferentes motivos. Ya es sabido que muchos docentes se en-

cuentran en condiciones de trabajo precario. Algunos de ellos pierden horas cuando se cierran cursos o se modifica el currículum. Como sostiene Ezpeleta (2006), la lógica laboral atraviesa siempre la lógica pedagógica. La escuela atiende esta situación asignándoles horas a los docentes en situación precaria de trabajo. En general, son docentes noveles que recién comienzan con su experiencia de enseñanza. La coordinadora, sin embargo, tuvo la oportunidad de decidir sobre la inclusión de algunos de ellos. El criterio utilizado fue que los docentes tuvieran una “mirada” social particular, que valoren y acepten las culturas diferentes (en muchos casos consideradas populares) y a las culturas juveniles. Esta mirada les permite trabajar, según la coordinadora, con lo que traen y saben los alumnos.

En el primer año se seleccionó a la coordinadora y a 9 docentes. Para el segundo año, el plantel del PIT se había extendido al menos a 17 profesores.

El equipo docente conformado durante 2010 se autodenominó “the best” (los mejores). Esta autodenominación responde a un reconocimiento de sí mismos como un grupo de docentes innovadores y comprometidos elegidos particularmente para el PIT. Está latente en el discurso diario de los profesores no sólo que son los mejores, sino — lo que es relevante— que están en el PIT para construir algo nuevo. El criterio de selección de los docentes, sumado a la formación en servicio promovida por la coordinadora, ha contribuido a que durante el primer año se hayan logrado construir miradas sobre los alumnos superadoras a la definición deficitaria predominante. Esta visión deficitaria, en tanto se define a los estudiantes por lo que no saben, no son y no tienen, es una mirada dominante que sostienen muchos docentes de las escuelas medias que atienden a sectores populares (Martínez, 2009). En su mayoría, a lo largo del año los profesores seleccionados para el PIT han podido reconocer positivamente los logros de los alumnos, valorar sus gustos (se les permite escuchar música y se les acepta cómo deciden vestirse sin pretender uniformidad para ir a la escuela) y recuperar sus intereses para el trabajo escolar (como trabajar en proyectos que puedan atraer a los jóvenes). Por ejemplo, en una reunión a fines de 2011 dos docentes decían:

Docente de Cs. Naturales: Yo lo que veo es que los chicos que están ahora no tienen los hábitos de antes. Está bien que se fueron muchos [haciendo referencia que los chicos han incorporado nuevos hábitos escolares].

Docente de Matemáticas: Pero ahora las podés negociar [a las normas]. Ayer yo sentí orgullo de tenerlo en mi clase a Pedro. Fue asombroso cómo trabajó. Pero con el preceptor pactaron algo y lo cumplió. “Te voy a tapar la cara de acá a fin de año” [fue la actitud del alumno]. Vá a demostrar que puede. Me sentí emocionado. [Haciendo referencia a un alumno que no había trabajado bien en todo el año y a fin de año ha logrado mejorar su rendimiento a partir de un acuerdo logrado con el preceptor].

(Reunión docente PIT Rubén Darío, noviembre de 2011)

Sin embargo, habida cuenta de los diferentes criterios de selección utilizados sobre todo durante el segundo año del PIT, donde primó la lógica laboral, el cuerpo docente es heterogéneo. Y por tanto, ha sido necesario un trabajo de reflexión colectiva para construir una visión común sobre el Programa y los alumnos.

La coordinadora elegida para el PIT, de formación psicóloga, ha trabajado como gabinetista de la escuela. No siempre ha coincidido, ni coincide con la dirección en cuanto a muchos de los aspectos y las miradas que tiene sobre los alumnos y la escuela. Sin embargo, han sido capaces de intercambiar y compartir opiniones, cada uno desde su experiencia. La coordinadora ha demostrado que tiene autonomía de trabajo, que construye junto a los docentes experiencias significativas de enseñanza y genera espacios colectivos de trabajo. Los diversos roles que cumple son esenciales para hacer de este espacio una experiencia educativa diferente. Siempre pone su impronta profesional: contener a los docentes, reconocer al alumno y escucharlo. Además, reconoce fundamentalmente que ella “cree” en el PIT como programa y apuesta a la posibilidad de reinsertar a los jóvenes en el sistema educativo.

En la sede del PIT *Juan Filloy*, radicada en la fábrica, primó un criterio laboral en la selección del equipo de gestión y de los docentes. Todos los profesores trabajan en otras escuelas. Las horas del PIT les permitieron incrementar su carga horaria, lo que significó la posibilidad de mejorar su situación laboral ya que en su mayoría “estaban buscando horas”. Una característica de esta sede refiere a la elevada proporción de docentes que si bien tienen títulos habilitantes, no poseen título de profesor, es decir, no tienen formación pedagógica. Esto se explica más adelante.

El coordinador del PIT es vice-director en la escuela madre que alberga a esta sede y ocupa este puesto a partir de un acuerdo interno con el director de la Escuela Filloy donde funcionan otros cuatro grupos del PIT y cuya primera cohorte, a diferencia de la sede en la fábrica, se abrió en septiembre de 2010.

“Nosotros tenemos dos PIT. El de la Filloy que funciona desde el año pasado, y a mí me llamaron para que deje éste funcionando. Mi compromiso es dejar esto armado este año y alguien a cargo para el próximo. Lo estoy dejando un poco solo a mi compañero (el director de la escuela) porque estoy por la mañana allá y a la tarde acá”.

(Entrevista a coordinador, sede Juan Filloy)

A diferencia de otros casos analizados, donde el Programa se desarrolla en establecimientos educativos, en este el coordinador es la única autoridad escolar formal. Su figura se corresponde para los alumnos con la del director de escuela. De acuerdo con nuestros registros las relaciones que establece con docentes y alumnos son cara a cara, privilegiando los canales informales de comunicación, el trato personal a partir de afinidades y el conocimiento de cada uno de los sujetos. Es una figura central en el PIT y referente para los profesores y los alumnos. Los profesores demandan más apoyo para poner orden en el aula:

“(...) por ahí las profes me llaman y me dicen ‘no puedo trabajar’... son situaciones de miércoles en realidad. Porque lo que uno aspira es que ellas les digan ‘mirá apagalo’ [al celular] ¡y chau! se acabó...”.

(Coordinador, sede Juan Filloy)

Por su parte, el coordinador conoce las historias de cada uno de los jóvenes y los compromete a continuar con el cursado a partir de realizar acuerdos y negociaciones, haciendo uso de la “flexibilidad” que permite el Programa:

“El único que yo considero acá que me entiende es el coordinador, porque vos te sentás a hablar con él y te escucha, te da consejos y él dice esto está bien, esto está mal. Y mi problema es que yo no me puedo aguantar las cosas, y él me dice ‘bueno, yo te entiendo’, y es como que me siento más cómoda hablando con él que con otras profesoras, y siento que los profesores tienen que ser más comprensivos y escucharte y que no se dejen guiar por las apariencias. Eso nomás cambiaría porque con lo demás estoy chocha [contenta]”.

(Alumna, sede Filloy)

Sólo un mínimo de docentes proviene de la escuela madre, porque estos últimos tienen cubierto el máximo de horas permitidas, incluidas las horas del PIT en aquella sede. Según el coordinador, el PIT de la escuela madre “está trabajando con un equipo bastante sólido y bien constituido que viene el 100% de la escuela media común”.

En la mayoría de los casos en el Juan Filloy, los profesores se enteraron de la apertura de la sede a través de la comunicación “de boca en boca” con personas conocidas por el coordinador. Algunos refieren que lo conocían por trabajar en la escuela madre, otros que conocían a su esposa. En otros casos, las profesoras se enteraron porque trabajan en otros PIT. Algunos conocían gente que trabaja en la empresa. Todos los profesores manifestaron que fue determinante su situación laboral y la necesidad de sumar horas de trabajo.

Por otro lado, a excepción de la secretaria, quien fue seleccionada desde la Coordinación General del Programa, en este caso, a diferencia de los otros, todos los docentes fueron entrevistados solamente por el coordinador de la sede.

La mayoría de los docentes son mujeres (nueve de diez). Sólo hay un profesor de sexo masculino que dicta la materia Formación Corporal y Motriz. Sus trayectorias son diversas. Hay quienes tienen varios años de trabajo en docencia sin tener título de profesor y otros, recientemente recibidos, realizan sus primeras experiencias laborales. Muchos están completando o iniciando actualmente sus trayectos pedagógicos en instituciones terciarias.

A continuación optamos por presentar de manera sintética las trayectorias de algunas de las profesoras con el fin de ilustrar esta diversidad de sus puntos de partida.

La profesora de Matemáticas, de 50 años, es Perito Mercantil. Se recibió en 1978. Cursó hasta tercer año de Ingeniería en Sistemas en la universidad. Luego ingresó a una universidad privada donde obtuvo los títulos de Analista en sistemas, Técnica superior en

estadísticas de empresas y Analista en control de gestión. Este último la habilita como profesora de Matemática y Computación en 1987. Su primera experiencia como docente fue en 2008. Hace dos años que está haciendo suplencias en distintos colegios. En 2010 empezó a trabajar en otro PIT. Actualmente trabaja en tres colegios en el programa PIT. Aquí llegó por un compañero que conocía al coordinador. Habló con él, vino directamente y empezó a trabajar.

Fernanda es la profesora de Historia y tiene 29 años. Empezó Abogacía y abandonó. Se recibió de profesora de Historia en un instituto terciario de formación docente. Actualmente se está iniciando como profesora en una escuela privada confesional donde tiene 18 horas. Tomó contacto con el PIT porque buscaba más horas. Es conocida de la esposa del coordinador. Entró para reemplazar a un profesor que había estado dos clases y se fue. Actualmente está buscando más horas o un cargo, o “o lo que sea”. El día de la entrevista había dado clases en cuatro cursos del secundario, después en el PIT y después en el FinEs.

La profesora de Inglés tiene 49 años. Se casó a los 18 y como su marido es militar, lo siguió en diferentes traslados. Esa situación generó una formación interrumpida en el profesorado de Lengua. Trabajó como maestra particular en Inglés con los recuerdos que tenía de la secundaria. Inició cursos de inglés y antes de terminar fue contratada en una academia de ingreso a institutos militares. Opina que “la real vida de la docencia” le tocó vivirla allí y dice: “Fue maravillosa porque eran chicos que tenían un interés propio y estaban motivados por hacer cosas que ellos querían, entonces fue una experiencia genial, espectacular... después te topás con otras realidades...”. Empezó a trabajar en un IPEM y sigue allí desde hace seis años. Paralelo al trabajo, volvió a empezar un profesorado de nivel terciario y lo está cursando. En el PIT empezó en 2010 en otro colegio y en esta sede ingresó en 2011. Respecto del formato del Programa de Inclusión y Terminaliad señala: “Es otra realidad totalmente diferente a la que estamos acostumbrados, no por los chicos, porque los chicos siguen siendo los mismos adolescentes de siempre, pero es otra temática, otra estructura”.

La marcada heterogeneidad en las trayectorias personales de las docentes muestra múltiples procesos sociales que remiten a ciertos quiebres en los recorridos producto de migraciones, inestabilidad laboral, dificultades para el acceso a estudios superiores, entre otros. En todos los casos la docencia es valorada como una fuente laboral de importancia.

En síntesis, en la mayoría de las sedes estudiadas se observa que en la primera convocatoria de sus equipos de trabajo (2010) realizada por los directores de la escuela y coordinadores del Programa, se privilegiaron criterios de compromiso y sensibilidad social en los docentes. A partir de la convocatoria de la segunda cohorte (marzo de 2011) comienza a mostrarse una tendencia, por parte de los directores, a resolver la provisión de cargos en un cruce entre una lógica institucional y una laboral. No obstante, este cruce mantiene, en algunos de los casos estudiados, los criterios de compromiso social y experiencia en trabajar en contextos de pobreza, recomendados en el Documento Base del Programa. Esta decisión de las gestiones fue efecto de que en algunas sedes se tuvo que resolver la

pérdida de horas cátedra de algún docente de la propia escuela secundaria o ante la dificultad para encontrar profesores para cubrir cargos en el propio PIT 14-17.

6.4 Inicio y sostenimiento del PIT: las apuestas institucionales y personales

Un aspecto central a destacar de la implementación del Programa de Inclusión y Terminalidad 14-17 de la escuela secundaria son los márgenes de autonomía en la interpretación de algunas normas para su desarrollo.

Estos márgenes que se habilitan para la gestión del PIT producen un fenómeno de mixtura entre las normativas que regulan el marco del Programa —redefinición de algunas reglas tradicionales escolares— y las provenientes de la secundaria común. Al respecto, dichos márgenes otorgan espacios para la construcción de interpretaciones, prácticas y procedimientos escolares para la regulación de los comportamientos de docentes y, principalmente, de los alumnos.

Dichos márgenes de autonomía tienen una doble faz: a un mismo tiempo ofrecen posibilidades de imaginar y realizar innovaciones pedagógicas, organizacionales y didácticas a la férrea estructura del sistema escolar tradicional, poderosamente refractario a las innovaciones que con urgencia le demanda la sociedad actual. Pero por el otro lado, aquella autonomía relativa, o flexibilidad en la regulación, abre compuertas para un manejo discrecional en el uso de los recursos del Programa y en el ejercicio de influencias de poder, complejas de controlar.

Asimismo, el vacío de regulaciones explícitas desliga a la administración del sistema de los errores del equipo de gestión a la hora de implementar una política donde el éxito o el fracaso de la misma termina recayendo sobre las escuelas. Tampoco prevé mecanismos de acompañamiento a los docentes en el trabajo pedagógico didáctico cotidiano.

Adentrarse en el laberinto de la implementación de la política en sus distintos niveles servirá entonces para conocer sus múltiples interpretaciones y traducciones, cuyos hallazgos —esperamos— contribuyan a mejorar los engranajes en las respectivas escalas que regula una política innovadora como el Programa de Inclusión y Terminalidad 14-17.

En este apartado, en consecuencia, el énfasis en la mirada estará depositado en analizar la tensión *regulación/autonomía* del Programa en los casos analizados.

Como veremos en diferentes momentos de este informe, estos márgenes se registran sobre variados aspectos: la autonomía relativa del Programa respecto de las jerarquías formales del gobierno escolar, los criterios de inscripción al PIT de los alumnos, convocatoria a docentes, manejo de los tiempos escolares (calendario anual, cronograma semanal, horario diario en la escuela y de clases), los criterios de evaluación y acreditación institucional, y el régimen de asistencia de alumnos y docentes.

Los grados de flexibilidad y los mecanismos que ha sorteado el PIT 14-17 en su implementación acarrearán ciertas tensiones con las jerarquías formales de gobierno del sistema educativo. A propósito de la inscripción de alumnos al Programa y la normativa que la regula, los comentarios que a continuación se transcriben son un indicio:

“Cuando hablo con la coordinadora te da libertad, ella nos dice: ‘Está bárbaro como lo

hacen'... Ella es flexible, 'chicos manejen las cosas', nos da libertad, en cambio la inspectora es la estructura... Cuando tenemos dudas vamos a la coordinadora... esto es molesto, todavía está... sabemos que tenemos que ir primero a la inspectora y luego a la coordinadora. Tratamos de no ocasionar conflicto... Cuando la coordinadora nos dice algo, una sugerencia, tratamos de no decirlo a la inspectora, hablar de la coordinadora del Programa es mala palabra... lamentablemente uno está al medio...".

(Directora, Escuela Rafael Alberti)

"La otra vez me llamaron de la Secretaría de la Juventud y la Niñez porque también en un centro de detención hay un PIT 14-17 que está funcionando dentro. Y un chico, que nunca fue alumno nuestro, estaba yendo al PIT y para que el juez lo pudiera liberar tenía que tener un banco en otro PIT, o sea, me llaman porque era el que más próximo le iba a quedar en la casa y me preguntaba si yo tenía banco y si yo lo aceptaba. De ahí ya no más, ningún problema. Porque es una cuestión que vienen como una orden, que lo mismo que en las chicas embarazadas, pueden ingresar al Programa en cualquier momento".

(Coordinador, Escuela Alberti)

En la sede de la Escuela Alberti, otro aspecto central vinculado con los espacios de autonomía es el efecto establecimiento que se registra en el PIT dada la apuesta institucional de inclusión de los jóvenes que realizan sus autoridades. Al respecto, los relatos registrados dan cuenta de que los responsables institucionales buscan gestionar el PIT como un turno más de la escuela y considerar a los alumnos como parte de la institución, estableciendo vasos comunicantes entre los diferentes turnos.

"Nosotros les decimos 'ustedes son iguales que los de la mañana y los de la tarde' [...] nuestra tarea fue de a poco, compartiendo los actos con los alumnos de la mañana y de la tarde... el Día del Estudiante también...".

(Directora, Escuela Alberti)

"El Centro de estudiantes ha hablado con los alumnos del Programa para que elijan su delegado y puedan participar en el Centro de estudiantes...".

(Coordinador, Escuela Alberti)

Entrevistador: *Pero no entendí, ¿sigue perteneciendo a la escuela?*

Entrevistado: *Porque sigue siendo... la escuela es una sola, sigue siendo el IPEM Alberti.*

Entrevistador: *¿Es una alumna de la escuela?*

Entrevistado: *Es una alumna de la escuela. Que pasa a otra modalidad de escuela, a otro... a un Programa. Esta escuela funciona a la mañana, a la tarde, con la escolaridad común, de primero a sexto y de turno vespertino-noche tiene una modalidad, una escolaridad especial, programa especial. Ella sigue perteneciendo a la escuela.*

(Coordinador, Escuela Alberti)

En el marco de la política de gestión institucional de unificar e igualar los turnos merece un párrafo aparte la Feria de Ciencia de la escuela donde también participaron los alumnos del PIT, compartiendo producciones en las mismas aulas con sus compañeros de la mañana y la tarde.

No obstante, la existencia de dos regímenes formales de convivencia, junto a la estrategia de construir la representación de una *única institución* con el propósito de *igualar* a estos alumnos con los de la escuela común, sumado a las representaciones de los “recién llegados”—muchos de ellos provienen de la misma institución— genera tensiones con la escuela secundaria común. Entre estas tensiones es posible mencionar la culpabilización a los alumnos del PIT por roturas en el mobiliario o en el edificio escolar. Asimismo, en el cruce de horarios de entrada y salida de los turnos, la intervención del vicedirector o de docentes de la tarde, cuestionando conductas o vestimenta de los alumnos del PIT, produjo tirantez y malestar.

“Por ahí, al principio estaba la fantasía de que iba a haber problema entre la mañana y la tarde con la noche... pero no, en principio había un especie de tirantez, pero nos esmeramos en buscar como estrategia que compartan los actos, el Día del Estudiante... Hubo momentos difíciles que los tuve que hablar porque los de la mañana y de la tarde culpaban de todo a los de la noche, si se rompía algo decían enseguida ‘son los de la noche’... Hubo que hablar... Además [los alumnos] cuestionaban que a los de la noche se les aceptaban cosas que a ellos no, que los de la noche tenían otras reglas... pero no les podíamos poner tantas normas desde el principio...”

(Directora, Escuela Alberti)

Una de las decisiones de la gestión del PIT 14-17 en esta sede consiste en trasladar al Programa algunos aspectos del régimen académico, las regulaciones y rituales característicos de la escuela secundaria común, tales como la asistencia por jornada completa, los procedimientos para sancionar, los actos escolares y la elección por méritos de abanderados y escoltas, entre otros.

“Hay autonomía, son decisiones nuestras... Todos comparten la bandera, son cosas que fuimos viendo mientras trabajábamos. [...] Nosotros incluimos todo igual. [...] Tratamos de que sea parecido a la escuela de la mañana y de la tarde, a un alumno le hicimos claustro docente... se fue de la cohorte 2011. Le dimos el pase a otra escuela igual, con el mismo Programa porque sus compañeros estaban decepcionados... en la noche incluimos abanderados, mejor compañero, mejor promedio... igual”.

(Directora, Escuela Alberti)

Una de estas reapropiaciones de la normativa de la escuela común son las amonestaciones. Como la normativa del PIT no las incluye, los responsables institucionales les expresan a los alumnos que éstas se encuentran en vigencia para poder intervenir pedagógicamente en alguna circunstancia. Esta “invención” usada para “asustar” a los alumnos es parte de las tensiones y posibles prácticas discrecionales en torno a las regulaciones.

“Supuestamente ellos creen que hay amonestaciones pero no las usamos... Justamente estoy yo para hablar con ellos y con los profes...”.

(Coordinador, Escuela Alberti)

“De a poco fuimos tratando de introducirlos en las normas... Empezamos a insistir que dentro de la escuela no se puede fumar porque nos remitimos a la Ley Provincial...”.

(Directora, Escuela Alberti)

Como se observa, la flexibilidad en el uso de regulaciones institucionales alcanza también a la convivencia entre pares. En este sentido, en el PIT Juan Filloy y como contrapunto a la perspectiva del coordinador y su política institucional inclusiva, son los mismos alumnos quienes interpelan desde el lugar de las regulaciones deseables en el PIT:

Entrevistado: Y a mí me gustaría que haya más respeto entre nosotros y con los profesores. Un poco más de orden, le hace falta eso a este colegio, un poco más de orden.

Entrevistador: ¿En qué ves que no hay respeto?

Entrevistado: Y porque siempre entre los compañeros se dicen cosas que a lo mejor uno no se da cuenta y al otro le molestan o se viven peleando de la nada, o buscan pelea a propósito, y la verdad que el que viene a estudiar de verdad, mucho no le va. Tampoco a los profesores mucho respeto no les tienen. Tampoco se hacen respetar mucho, entonces estaría bueno que venga alguien y ponga ese orden que hace falta. Yo creo que si estuviera eso, no pasarían tantas cosas como las que pasaron.

(Alumna, Escuela Filloy)

En el trabajo de campo se observó que hay grupos de alumnos que están todo el tiempo conversando entre ellos, a veces gritándose, escuchando música o contestando de malos modos a las profesoras. Esto es algo que molesta a otros estudiantes. Otras situaciones de tensión refieren a peleas entre compañeros que sucedieron a comienzos de año. La prohibición en el uso de los baños de la empresa y la instalación de baños químicos para los alumnos del PIT a los que se aludiera anteriormente originaron uno de aquellos episodios.

Al no existir sanciones formales, amonestaciones o llamados de atención, un recurso utilizado en el PIT de la Escuela Filloy cuando hay alguna dificultad entre alumnos es llamar a los padres. En los casos graves de falta de disciplina, la coordinación se comunica con los padres y les pide firmar acuerdos; si hay daños materiales, los padres deben pagar. En otros casos los suspenden por un tiempo; en situaciones más graves los derivan a otro PIT (esto lo maneja el coordinador).

En el caso de la Escuela Alberti, ante la inexistencia de sanciones formales, la estrategia a la que también se recurre —en línea con la normativa del PIT 14-17— es el diálogo para ir regulando la conducta de los alumnos a las pautas de comportamientos esperados en el espacio escolar. Como relata un preceptor:

“Para un pibe de estos, después de veinte minutos de estar escuchando ya... se molestan, se levantan, se cansan y ahí empiezan... Entonces yo me asomo, siempre estoy mirando por la ventana ‘pórtate bien vos, pórtate bien’, ya cuando tiran [cosas, papeles], ‘Vení, vení’, ‘discúlpeme profe’. Me lo llevo a preceptoría, charlamos un rato, como tres minutos ‘volvé a clases y decile al profe: permiso voy a volver a clases’...”

(Preceptor, Escuela Alberti)

“Les costaron mucho las normas de convivencia: no venir vestidos como quieran, venir con gorra... Todas estas cosas no las permitimos a la mañana, pero con ellos al principio las permitíamos, los dejábamos fumar en la puerta... Hicimos un trabajo de convivencia, educándolos de a poco...”

(Directora, Escuela Alberti)

Otra estrategia de inclusión planteada institucionalmente es la de promover la identificación y pertenencia institucional por medio de fortalecer los vínculos con y entre los estudiantes. Esta dinámica favorece una fuerte cohesión a la vida institucional y académica del PIT con la escuela. En consecuencia, el efecto establecimiento de la secundaria común lleva a una fuerte regulación de la vida institucional en las conductas de los actores del PIT de la Escuela Alberti.

Así, el trabajo con la inclusión parece centrarse en dos cuestiones. Por un lado, sobre la relación de los alumnos con el contexto. Allí prima una percepción de la exclusión, que ubica a los jóvenes fuera de circuitos formales del mundo social y laboral. Por el otro, en el reconocimiento y la crítica abierta a las limitaciones que el modo tradicional de escolarización secundario posee para trabajar con ellos, aunque paradójicamente se recuperan estas estrategias para establecer un orden en el régimen de convivencia:

“Que sirvan estas experiencias para insertar a estos jóvenes que están disgregados. Me parece muy buena esta oportunidad, sacamos a los jóvenes de la calle para que puedan hacer algo el día de mañana. La mayoría caía en la delincuencia, estaba en la calle... Tenemos temor de que esto termine... hay mucha demanda [...] Desde el principio se les dijo [a los docentes] cómo eran los chicos, que hay que reinsertarlos en la sociedad... Eso no lo veo en la escuela común. En este programa vemos mejores resultados... ellos trabajan de otra forma. [...] Me gustaría poder analizar y mejorar la escuela común. La escuela está en crisis, este programa funciona mejor...”

(Directora, Escuela Alberti)

“A mí de entrada me convence el plan, ¿por qué?, porque yo soy de la teoría que de las aulas... Se tendría que reestructurar la educación, así como vamos, no vamos a ningún lado. Como está hoy la educación media, no sirve. Entonces sí me convence involucrarme con planes alternativos para ver si dan algún resultado. [...] Me parece un buen plan, estos chicos estaban fuera de todo porque no podían entrar a un

CENMA, por no tener la edad”.

(Primera coordinadora y profesora de Lengua del PIT con una larga trayectoria como profesora en la Escuela Alberti)

De manera semejante, las reapropiaciones de las regulaciones de la escuela secundaria se trasladan a tratar de instalar en los alumnos una obligatoriedad de jornada completa además de la asistencia materia a materia estipulada por el PIT. Con esta estrategia se busca modificar la alta irregularidad en la concurrencia escolar de muchos estudiantes. Igualmente, esta dinámica se traslada a las tutorías, como veremos más adelante.

“Sí, no hay momento en que no... recalamos que es obligación venir, queremos que el porcentaje se transforme en un costumbrismo, viniendo es como se puede hacer... [La asistencia] es por materia, pero apuntamos a la jornada completa... Podrían dar asistencia por una materia pero nosotros tratamos de que no... es para retener. Por eso la asistencia es por jornada completa, eso lo decidimos nosotros institucionalmente, que sea como la escuela común...”.

(Coordinador, Escuela Alberti)

La flexibilidad en relación a la asistencia y permanencia en el Programa es entonces motivo de negociación entre autoridades y alumnos. En igual sentido, el coordinador del PIT Juan Filloy, que conoce en detalle la vida de los jóvenes, negocia con ellos su asistencia a clase, interviene como mediador en su relación con los profesores y también entre ellos:

Entrevistado: [...] desde ese punto de vista rompemos la estructura que plantea el Programa y trato de arreglar puntualmente con los profes. Explicar la situación y en todo caso que continúe en los períodos de tutoría cursando para recuperar lo perdido. Un poco para tranquilizar a los profes que si no llega el alumno en diciembre, también tiene febrero. Este tipo de cosas genera dos reacciones, algunas contemplando las reacciones como “bueno qué sé yo, me parece lo correcto” y en otras “¿por qué permitirles si ya superaron el 80%?”.

Entrevistador: ¿Te referís a los profes?

Entrevistado: Y en algunos alumnos. Hay un grupo de alumnas que me plantearon esto, “che ¿por qué le permitís a esta persona que tuvo tantas faltas seguir cursando como yo, que vengo todos los días?”. Y bueno, ahí lo que se trabaja es la cuestión de la estructura del mismo nombre del Programa. Es un programa de inclusión, entonces lo que se busca no es dejar afuera por un tecnicismo, sino lo que le trato de explicar es que no todos tienen subjetivamente la misma capacidad de respuesta.

(Coordinador, Escuela Filloy)

Estas decisiones que se producen en los márgenes de autonomía de la normativa del Programa llevan también a un armado artesanal en la documentación de la organización administrativa y en los registros de los trayectos académicos de los alumnos. Al respecto, un coordinador señala:

“No había nada armado, fui a una reunión, me explicaron... un día me fui a mi casa... Primero lo armé en papel, agarré y armé hoja por hoja con cada chico los trayectos... después lo mejoré y lo pasé en Excel... así tengo una trayectoria inicial, lo que hicieron en primero, las libretas, todo. Ahora tengo todo en la computadora. [...] No tenemos libro matriz. Vamos conservando las notas como oro en la computadora. No hay registro legal, un libro del que no se pueda borrar...”.

(Coordinador, Escuela Alberti)

Ante la falta de directivas a nivel ministerial, los equipos de gestión de cada sede resuelven según sus criterios. Así observa el coordinador del PIT Juan Filloy:

“El hecho de que el programa sea tan flexible genera también no sé si inconvenientes, pero desde el punto de vista administrativo no existe nada, es decir todo lo vamos haciendo al andar, no existen libros de asistencia para asentar las asistencias de la manera en que lo plantea el Programa, no existen libretas, no existen libretones, todos estos son documentos que sí existen en los secundarios convencionales, así que los vamos creando. Tampoco es un inconveniente digamos, pero por el hecho de no existir, por ahí hay algunos docentes que les cae como esa ficha y vuelve a la reproducción de lo conocido, entonces te piden ‘che, tráeme un libro de temas...’. Algo necesita como para registrar lo que va haciendo y siempre trata de volver a lo conocido. Así que tratamos de crear algo que responda un poco a las exigencias del Programa. Por ahí piden un cuadernito porque estaban acostumbrados a que ahí se asientan todos los problemas disciplinarios. Pero lo vemos con la coordinación [del Programa] porque después son instrumentos que se transforman en actuaciones ‘prontuariales’ donde se va asentando lo negativo del alumno y no lo positivo...”.

(Coordinador, sede Filloy)

Como se puede apreciar, en sus primeros años la implementación del PIT ha dejado vacíos en los registros documentales que formalizan la acreditación de los trayectos de los alumnos en la administración a nivel ministerial.

En relación a los tiempos escolares formales y a los tiempos efectivos que se implementan en las diferentes sedes estudiadas y las regulaciones que gobiernan el Programa al respecto, se ha trabajado de manera minuciosa en el apartado “El tiempo escolar y la organización curricular”³² mostrando las libertades con que se manejan las sedes y los criterios en cierta forma discrecionales con los que se organiza el tiempo de la enseñanza. En el trabajo de campo se observó un variado espectro de interpretaciones y resoluciones alternativas en el cumplimiento horario tanto por parte de los jóvenes como de los adultos. Las lagunas regulatorias y el desconocimiento del trabajo pedagógico implicado en este nuevo diseño curricular (tutorías, trayectos, pluricurso, horas de trabajo institucional) llevan en varios casos a desaprovechar las herramientas que el propio Programa sugiere.

A modo de cierre, un aspecto interesante a reflexionar respecto de los márgenes de autonomía y las construcciones por fuera de la normativa explícita, es el hecho que los

docentes y directivos recurren a prácticas y representaciones conocidas de la escuela secundaria común que les permiten dar una orientación estable al trabajo académico en el PIT. Este aspecto tiene un costado interesante porque las reglas escolares dan un claro marco de referencia para todos los actores y un fuerte sentido de pertenencia y orientación del lugar que se ocupa. No obstante, puede tener otro costado negativo, al dar continuidad de manera acrítica a algunas prácticas y procedimientos tradicionales de la escuela secundaria que pueden ser contraproducentes en relación con los propósitos de inclusión de los jóvenes alumnos.

NOTAS

25 • Programas en su mayoría focalizados y a término. El Programa Todos a Estudiar, creado en 2004, fue la primera línea de acción del Plan Nacional de Inclusión Educativa del Ministerio de Educación. Se proponía dar respuesta a los adolescentes y jóvenes entre 11 y 18 años que estaban fuera de la escuela. El programa apuntaba a desarrollar estrategias que posibiliten la recuperación de las trayectorias escolares previas, a través de estrategias innovadoras. El Programa creaba un Fondo Escolar para la inclusión educativa para concretar un conjunto de acciones: becas, subsidios para equipamiento, pago a facilitadores pedagógicos, entre otras acciones. El Plan Nacional de Becas, que constituye un programa dependiente de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, otorga ayuda económica a estudiantes para apoyar sus trayectorias escolares.

26 • Ciclo Básico Unificado de la escuela secundaria en Córdoba. Comprende el séptimo grado de la escuela primaria y primero y segundo año de la escuela secundaria. Esta estructura se aprobó a fines de 1995, para adaptar el sistema provincial a lo establecido en la Ley Federal de Educación.

27 • En la transcripción de las entrevistas se ha respetado el ‘voseo’ y la modificación de los verbos que lo acompañan, como forma de habla coloquial en Argentina.

28 • Niños y jóvenes que por diversas razones están a cargo de un juez y no de su familia.

29 • Utilizamos la expresión “escuela madre” en tanto categoría nativa empleada por los protagonistas en esta sede del PIT. Refiere a la escuela secundaria responsable de la emisión de los certificados escolares para los estudiantes del Programa de Inclusión y Terminalidad.

30 • Vocablo popular juvenil para referirse a quienes transgreden las normas establecidas. En este caso, se refiere a enunciar, gritar, insultarse, cometer daños menores, etc.

31 • “Efecto establecimiento” es una categoría desarrollada por Dubet (1997), a partir de investigaciones realizadas en escuelas francesas, con la cual se describe el papel que tiene una institución escolar, a través de su proyecto educativo (en sentido amplio) –materializado en las normas explícitas e implícitas, las relaciones sociales que propicia, las prácticas y discursos pedagógicos que moviliza, las propuestas de enseñanza que propone, entre otras dimensiones– en el tipo de conductas, aprendizajes e identidades que desarrolla en alumnas y alumnos. Al respecto, podemos señalar que es un concepto que se equipara a los de “cultura escolar” o “clima institucional”. En nuestro estudio la categoría es retomada con un uso heurístico para el análisis de los datos en razón de que también es extensiva a los modos de trabajo de directivos y docentes. En el mismo se da cuenta de cómo las dinámicas escolares de las instituciones que “alojan” al PIT 14–17 producen prácticas, valores y sentidos. A modo de ejemplo, los efectos se producen al trasladar cuestiones tales como las condiciones, lógicas y regulaciones que caracterizan a la escuela secundaria, el edificio o espacio físico donde se desarrolla el Programa y/o las apuestas política-pedagógicas de sus agentes educativos, entre otros aspectos.

32 • Ver apartado 8.5 “El tiempo escolar y la organización curricular” de este informe.

7. TRAYECTORIAS ESCOLARES, EXPECTATIVAS Y VALORACIÓN DE UNA APUESTA DE REINGRESO ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS JÓVENES

Interesa analizar en este capítulo las características de los jóvenes que asisten al PIT 14-17. Son presentadas sus condiciones sociales y familiares, como también sus trayectorias escolares. Se indagan además los modos en que los jóvenes toman conocimiento del Programa y son convocados por las instituciones escolares.

7.1 Convocatoria de alumnos

Como característica general, gran parte de quienes asisten al PIT provienen de la propia escuela, ya que se contactó personalmente a los alumnos que habían abandonado. En efecto, en las instituciones estudiadas la convocatoria apeló a diferentes estrategias, desde realizar visitas al domicilio de los estudiantes que habían abandonado la escuela, hasta la colocación de la convocatoria en espacios destinados a informaciones importantes en los colegios. Muchos jóvenes refieren a información que les llegó a sus madres, por parte de diferentes personas de la escuela (preceptores, docentes, personal de limpieza) mientras que otros señalan que les ofrecieron participar en el PIT desde otras instituciones de gobierno (programas que atienden jóvenes madres o menores a cargo de jueces, entre otros). Con la cohorte 2011 la difusión habría estado más centrada en el “boca en boca”. Algunos jóvenes se enteraron por alumnos del PIT 14-17 sobre esta modalidad de escolarización.

Una característica distintiva, aunque no exclusiva, en una de las sedes analizadas (Escuela Alberti) es la presencia de alumnas madres que concurren con sus hijos y que abandonaron la secundaria común por la circunstancia del embarazo, algunas de las cuales asistían el

año anterior a la propia institución escolar. Allí, el resto de los jóvenes proviene de escuelas secundarias aledañas y en varios casos de primarias cercanas.

Es decir, la información circula doblemente. Por un lado, las instituciones (escuela, Ministerio de Educación, Secretaría de la Juventud) comunican a los jóvenes y ex alumnos o padres sobre la existencia del Programa, y al mismo tiempo la comunidad pasa la noticia a personas que puedan beneficiarse del mismo.

Hay una diferencia en el caso del PIT Juan Filloy asentado en la fábrica. Ahí los alumnos provienen de diferentes barrios de la ciudad, en su mayoría alejados de la sede y algunos estudiantes tienen que viajar hasta dos horas y tomar dos colectivos para llegar. Muchos jóvenes fueron enviados por la Coordinación General del Programa ya que no se habían podido inscribir en otras sedes, de modo que cuando se abre este PIT, un 80% de los alumnos lo manda el Ministerio de Educación y un 20% llega de la escuela madre.

Algunos adultos opinan que se careció de cierta formalidad en la difusión del Programa a la sociedad cordobesa:

“No tiene publicidad el Programa, este Programa no se ha publicitado y ¡es muy bueno! Es bueno en el sentido que apuntó a una franja de alumnos que estaban excluidos del sistema educativo”.

(Profesora, Escuela Alberti)

Hipotetizamos que la decisión ministerial reúne dos aspectos solidarios. Por una parte, evita una matriculación masiva y sorteja la cristalización temprana de un sistema paralelo a la “secundaria común”, debido a los altos índices de repitencia y abandono por la que esta última transcurre. Por otra parte, mantiene el carácter experimental y piloto del Programa.

En general, los motivos de abandono escolar han sido la elevada cantidad de inasistencias; no lograr los promedios de acreditación de las asignaturas; una sobreedad mayor a los dos años que algunos alumnos relatan como obstáculo para continuar en la escuela formal; problemas vinculares con los docentes, problemas de conducta, amonestaciones y/o conflictos con otros compañeros. Una proporción significativa de alumnos nunca inició la secundaria y argumenta que debido a su sobreedad han pasado de la escuela primaria directamente al PIT.

Resulta interesante poner en relación las observaciones realizadas en el trabajo de campo con la caracterización de los estudiantes del PIT según los datos relevados por la encuesta censal realizada a los alumnos. Considerando que los estudiantes del Programa abandonaron la educación común, se identificó un grupo importante de ellos que atravesaron situaciones de repitencia. (Scasso, 2012). Son los varones encuestados los que han repetido más veces; prácticamente la tercera parte de ellos dijo haber repetido tres veces o más en su itinerario escolar. A través del Cuadro 9 se puede vislumbrar que los jóvenes abandonan, en la mayoría de los casos, después de una trayectoria de escolarización con fracasos, esto es, con repeticiones.

Cuadro 9. Alumnos del PIT que repitieron: cantidad de veces que repitieron por edad* y por sexo

	Veces que repitió					Sin respuesta	% que repitió 3 o más veces
	1	2	3	4	5		
Varones	215	281	156	42	5	48	29,0%
Mujeres	197	241	65	24	4	25	17,5%
Sin respuesta	6	8	1			1	6,7%
Total	418	530	222	66	9	74	23,9%

(*) Se considera la "edad escolar", es decir, aquella que toma como fecha de referencia el 30 de junio.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del Programa PIT 14-17 en el marco del proyecto "La educación secundaria en los grandes centros urbanos: la escolarización de adolescentes y jóvenes en la ciudad de Córdoba". Año 2011

Sobre la información de los repitentes es posible reconstruir itinerarios posibles de recorrido por la educación común. El Cuadro 10 muestra los tramos de estudio en los que repitieron el total de encuestados: se presenta una distribución de los alumnos, según momentos en que repitieron, como categorías excluyentes. De esta forma es posible identificar los distintos recorridos realizados. Se puede observar el elevado porcentaje de jóvenes que repitieron sólo en la escuela secundaria (67%) (Scasso, 2012).

Cuadro 10. Tramos en los que repitieron

Momento en el que repitió	Total	%
Sólo en primer ciclo primaria	87	6,7%
Sólo en segundo ciclo primaria	62	4,8%
En los dos tramos de primaria	18	1,4%
Sólo en secundaria	866	66,9%
En primer ciclo y secundaria	123	9,5%
En segundo ciclo y secundaria	99	7,6%
En los tres tramos	40	3,1%
Sin respuesta	24	

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del Programa PIT 14-17 en el marco del proyecto "La educación secundaria en los grandes centros urbanos: la escolarización de adolescentes y jóvenes en la ciudad de Córdoba". Año 2011

Desde los relatos de los estudiantes, las razones por las que dejaron la escuela secundaria dan cuenta de historias de desencuentros y conflictos entre compañeros, con los profesores o bien refieren a problemas familiares. Los problemas que ellos clasifican como de

vagancia, las malas juntas o pelearse con los profesores coinciden en el tiempo con separaciones de los padres, conflictos por la tenencia, mudanzas u otras situaciones familiares de similar importancia.

Nuevamente, los datos de la encuesta reafirman lo observado en terreno. Los factores que señalaron los jóvenes como los que más influyeron en la situación de repitencia fueron aquellos que tuvieron que ver con situaciones personales. El Cuadro 11 refleja que el bajo rendimiento escolar es el factor que más ha sido reconocido como influyente en la repitencia, siendo la opción señalada como la más importante “no me gustaba estudiar”.

Cuadro 11. Factores que influyeron en la repitencia*

	Todas las opciones que correspondan		La más importante	
	Total	%	Total	%
Tuve que ayudar en mi casa	214	17%	100	8%
Empecé a trabajar	326	25%	188	16%
La escuela me quedaba lejos y no tenía plata para viajar	83	6%	37	3%
Pensé que no me beneficiaba para mi futuro	69	5%	17	1%
Estaba enfermo/a	54	4%	23	2%
Me mudé	48	4%	21	2%
Embarazo o paternidad	59	5%	57	5%
No me sentía cómodo/a en la escuela	207	16%	74	6%
No me gustaba estudiar	474	37%	206	17%
Me iba mal estudiando	470	36%	181	15%
Me llevaba mal con mis compañeros/as	118	9%	29	2%
Tuve algún problema con los docentes	174	13%	51	4%
Había problemas en mi casa	232	18%	99	8%
Otras razones	150	12%	115	10%
Respuestas	1.293	100%	1.198	100%
Sin respuesta	26		121	

(*) Esta pregunta incluía dos opciones: marcar todas las que corresponda y elegir la más importante.

La primera consigna conforma categorías no excluyentes, en cambio la segunda sí. Fuente: Martín Scasso. Proyecto PIT 14-17. Resultados de la Encuesta Aplicada a Alumnos.

Según esta misma encuesta, a nivel provincial el 7% de los estudiantes manifiesta ser padre o madre, y hay una presencia muy marcada de mujeres que son mamá: aproximadamente 1 de cada 10 alumnas del PIT tiene hijos (Scasso, 2012).

Asimismo, en los dichos de los protagonistas se reitera y cobra fuerza la hipótesis de la propia culpabilización por ser *vagos, moqueros, inmaduros*, etc., y paralelamente surgen las menciones a una serie de obstáculos que la escuela secundaria común les impone y que ellos viven como infranqueables.

Como se puede apreciar, la presencia de alumnos que la escuela secundaria común excluye y que son sus “propios” alumnos es un aspecto que se entrama por momentos de manera naturalizada y por otros en tensión en las representaciones de los actores escolares. Algunos adultos que se desempeñan en el PIT tienen un reconocimiento de las dificultosas condiciones de escolarización, la masificación y las prácticas pedagógicas — entre otras cuestiones que ofrece la secundaria común— que hoy no favorecen la inclusión de ciertos estudiantes. En respuesta aparece cierta responsabilización y reparación al incluirlos nuevamente en la escolarización a través del PIT.

7.2 Inscripción y permanencia de los alumnos en el PIT

Si bien la convocatoria del Programa fue exitosa en términos de la cantidad de alumnos inscriptos tanto en la primera como en la segunda cohorte, la permanencia de los mismos durante el tiempo de cursado es un problema difícil por la variedad de aristas implicadas. Dado que se trata en gran parte de los casos de jóvenes con experiencias de abandono escolar, volver a sostener la asistencia cotidiana en una institución educativa no es algo sencillo ni para los estudiantes y sus familias ni para los docentes y directivos del Programa.

Diferentes estrategias son puestas en juego por cada una de las instituciones y en algunas de ellas los resultados son más alentadores que en otras; sin embargo, la irregularidad en la asistencia es parte de una constante. Asimismo, el registro de la asistencia acarrea otras dificultades, ya sea por las llegadas de alumnos fuera de hora o que se van temprano, que vienen a una materia pero no a otras o que presentan ausencias prolongadas de días y hasta meses pero que no han abandonado y que se reintegran al PIT 14-17.

Quizás sea el conocimiento de esas circunstancias y ciertas complicidades para sostener la escolaridad de los jóvenes lo que lleva a mantener registros numéricos de asistencia tan disímiles entre los coordinadores del PIT y los investigadores que realizaron este estudio en el mismo periodo.

Respecto a la dificultad de contar con datos confiables sobre la permanencia de los estudiantes en el PIT, se presenta una situación similar cuando se analizan los datos totales de alumnos del Programa de Inclusión y Terminalidad 14-17 en la Provincia de Córdoba: en noviembre de 2011, el PIT tenía una cobertura provincial de 36 establecimientos y registraba un universo de 2.345 alumnos inscriptos —577 ingresaron al inicio de la cohorte 2010 (septiembre) y 1.768 alumnos se inscribieron al comenzar la cohorte 2011 (marzo)—. Cuando en noviembre de 2011 se realiza una encuesta de carácter censal a todos los estudiantes, sus resultados dieron un total de 1.557 alumnos encuestados³³.

El Cuadro 12 ilustra parte de esta realidad.

Cuadro 12. Asistencia de alumnos según registros escolares y registros de campo, por sede

Sedes	Inscriptos 2010	Reinscr. y nuevos inscr. 2011	Asist. registrada institución. Sept. 2011	%	Asist. registrada en campo Dic. 2011	%
Rafael Alberti	50	38	20	52%	15	40%
	----	54	40	74%	30	56%
Arturo Capdevila	28	22	20	90%	11	50%
	-----	32	21	65%	14	43%
Juan Filloy	-----	20	18	90%	16	80%
	-----	30	-----	Sin datos	16	53%
Rubén Darío	30	25	22	88%	22	88%
		25	17	68%	14	56%
		26	17	65%	14	54%

Los porcentajes están calculados tomando como referencia el año 2011.

Fuente: elaboración propia sobre datos relevados en terreno.

Será necesario ahora diferenciar las sedes ya que las características que presenta cada una de ellas son particulares y están relacionadas con la impronta de cada institución.

La sede del PIT de la Escuela Capdevila tiene dos grupos de alumnos. El primero comienza a funcionar en septiembre 2010 y en marzo de 2011 se abrió una nueva cohorte con el segundo grupo. En 2010 se inscribieron 28 jóvenes, 22 de los cuales se reinscribieron en 2011. En septiembre de ese año, según los registros escolares, cursaban regularmente entre 19 y 21 estudiantes. En la cohorte 2011 figuran como inscriptos 32 alumnos, de los cuales según registros escolares asisten regularmente entre 21 y 22 (noviembre de 2011). Sin embargo, en el trabajo de campo se ha observado una diferencia importante entre la cantidad de estudiantes registrada por el PIT y los que asisten regularmente. De las observaciones de clase, para el caso de la cohorte 2010, la cantidad de alumnos fue oscilando entre 9 y 13. En diciembre de 2011, de los 22 jóvenes reinscriptos, se observó una asistencia regular de sólo 10 alumnos. Para la cohorte 2011, la asistencia regular osciló entre 12 y 15 jóvenes. Cabe destacar que en ambas cohortes eran los mismos alumnos en general los que asistían a clases. En este sentido, podríamos sostener que, de quienes comenzaron en la cohorte 2010, se encontraban cursando a fines de 2011 sólo el 40%. Un porcentaje similar (42%) concluyó el ciclo lectivo de la cohorte 2011.

En ambas cohortes, la deserción fue del 60% o más.

En la Escuela Rafael Alberti el PIT comienza a funcionar en septiembre de 2010 con la apertura de una cohorte de 50 alumnos que se divide en dos grupos de 25 cada una. De esta cohorte se reinscribieron 28 estudiantes en 2011.

En la nueva cohorte de 2011 se inscribieron 54 alumnos, que igualmente fueron organizados en dos grupos de 26 estudiantes, respectivamente. El coordinador señala que a septiembre de 2011 entre ambas cohortes cursaban 60 alumnos. Al respecto, en el trabajo de campo se ha observado, en clases regulares, unos 15 alumnos de la matriculación 2010 y 30 de 2011. No obstante, esta cifra oscila según el día y el horario que se trate. En consecuencia, la cantidad de estudiantes que se encuentran regularmente en el total de las cuatro aulas destinadas al PIT, varía entre 40 y 45 alumnos. Pero se registra un dato más: de este último número medianamente constante de alumnos de ambas cohortes, sólo son 35 los mismos estudiantes que asisten regularmente a clases. Por lo tanto, el resto, unos 25 jóvenes según los registros institucionales, tienen una asistencia muy irregular. Este dato se puede reconstruir a partir de los porcentajes de asistencia mensual por asignaturas y tutorías de cada uno de los alumnos, en las planillas confeccionadas por Secretaría. En este sentido, podríamos sostener que, de quienes comenzaron en la cohorte 2010, sólo el 40% se encontraba cursando a fines de 2011. El porcentaje que concluyó el ciclo lectivo entre quienes forman parte de la cohorte 2011 es de un 55%. En ambas cohortes, la deserción varía entre un 60% y un 44%, respectivamente.

En una entrevista informal, una autoridad del PIT de esta escuela comenta que la inscripción en 2012 se realizó completando el abandono de 2010 y 2011, teniendo como referencia el cupo de 50 alumnos para cada una. No obstante, a este cupo se les sumaron 10 o 12 estudiantes en las matrículas de ambos años. En consecuencia, cada una de las cohortes queda constituida con 60 alumnos, respectivamente. El resultado es que hoy el PIT cuenta con 125 estudiantes. Esta estrategia de inscripción superando el número del cupo de cada cohorte, se realizó considerando el posterior abandono escolar. Asimismo relata que en esta ocasión la inscripción cumplió “a rajatabla” la normativa de tener entre 14 y 17 años y no haber estado matriculado durante el año inmediato anterior en ningún curso del nivel secundario. No obstante, la demanda de inscripción superó el límite acordado con la Coordinación General, de aproximadamente 120 alumnos. En consecuencia, quedaron sin matricularse alumnos que inclusive cumplían con los requisitos. Un aspecto que resalta este actor institucional es el alto porcentaje de jóvenes inscriptos que provienen de escuelas de gestión privada.

El PIT de la Escuela Rubén Darío comienza a funcionar en septiembre de 2010. En la primera cohorte ingresaron 30 alumnos, cinco de ellos se encuentran en un programa de libertad asistida y sólo cuatro provienen de la misma escuela.

En la segunda cohorte se inscribieron 51 jóvenes, divididos en dos grupos. Un dato relevante es que la retención de los alumnos es alta para la primera cohorte. De 30 inscriptos asistieron regularmente durante 2010 un grupo de 25 alumnos. De ellos, desertaron solamente 3 para 2011. Mientras que en la segunda cohorte la deserción ronda el 35%: del

grupo de 25 jóvenes, desertaron 8. En el otro grupo de 26 alumnos desertaron 9.

Respecto de la sede del Juan Filloy, se abre el PIT en 2011, distribuyendo a los jóvenes en dos grupos, uno de 20 (TI) que inician la secundaria y otro de 29 correspondiente a diversos trayectos (TII). En el TI la institución registra la pérdida de dos alumnos. Se observó una asistencia regular entre 15 y 18 estudiantes. En el TII no se cuenta con los registros oficiales y se observó una asistencia entre 12 a 20 alumnos.

En síntesis, la gran mayoría de los actores institucionales refieren constantemente en las entrevistas que una de las preocupaciones y dificultades centrales de la tarea escolar en el PIT es la variable asistencia de los estudiantes. Asimismo, de lo analizado anteriormente se desprende que el tema de la asistencia y retención de los alumnos en el PIT es un problema complejo dado que, al menos en parte, los jóvenes concurren al Programa de manera muy irregular, que se refleja tanto en los registros institucionales como en los realizados por los investigadores en el campo. Este fenómeno también se debe a que en numerosos casos los alumnos asisten a las tutorías y se retiran, o no concurren a estas y entran a clases o, por último, se retiran antes o ingresan más tarde. La consecuencia además, en algunos casos, es que los estudiantes pueden quedar libres en las asignaturas.

7.3 Las expectativas de los jóvenes en el PIT

Una de las principales expectativas que pueden visualizarse en los alumnos que asisten al PIT es la de terminar la escuela secundaria porque reconocen que socialmente es una condición fundamental para estar incluidos y para conseguir trabajo. Son los mismos jóvenes quienes admiten que sin un paso exitoso por escuela sólo les queda la alternativa de trabajar como peones, albañiles o en alguna otra tarea que implique la utilización de una alta cuota de fuerza física, lo que a su vez significa quedar en el circuito informal y de explotación, sin poder conseguir trabajos “en blanco” con mejores condiciones contractuales y derechos laborales.

Entrevistado: ... me explotan, me explotan mucho, pero bueno, no tengo el secundario completo.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Por eso no puedo pedir millonadas.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Porque yo entro a las 5 de la mañana y salgo a las 2 de la tarde porque tengo que hacer la masa, tengo que estar colocándola en la heladera, tengo que estar haciendo casi todo yo y sí, beneficio como el que todos dicen, terminar el secundario para tener más posibilidades de trabajo, es el beneficio que todos le ven y es el único beneficio que se puede, aparte adquirís más conocimientos, conoces más gente...

(Alumno, Escuela Alberti)

Los ámbitos laborales que con mayor frecuencia surgen dentro de las expectativas de los alumnos se vinculan con el ingreso a la policía o al ejército, trabajos dependientes del

Estado, con salarios en blanco, aportes y obra social. Se trata de una de las pocas ofertas laborales que se abren para los sectores sociales medio bajos. En muy pocas ocasiones se plantean como objetivo realizar estudios posteriores a la escuela secundaria. Otra opción laboral que ocupa parte de sus expectativas son trabajos como peluquería, que requieren realizar cursos cortos y ofrecen una pronta salida laboral. Sólo tres alumnos expresaron su deseo de continuar estudios superiores. En la sede de la Escuela Filloy, cuyas instalaciones están en el interior de una empresa industrial, algunos alumnos imaginan un posible ingreso a la empresa una vez que finalicen la cursada del PIT, lo que conduce a comentar a uno de ellos, en este caso una mujer, que su perspectiva ahora se ha modificado.

“La idea mía era terminar de estudiar y estudiar para policía, pero después, como salió el tema de la fábrica y fui y entré a la fábrica, qué se yo, vi todo eso y me encantó todo lo que había ahí adentro, las máquinas... todas esas cosas, así que no sé, estoy indecisa...”.
(Alumna, Escuela Juan Filloy)

“Yo por el tema que quiero terminar el estudio, porque tengo parientes, muchos parientes que son policías y quería ir para allá, así que me dijeron que necesitaba los estudios y que me viniera para acá. Para ser guardia cárcel, o policía civil...”.
(Alumno, Escuela Capdevila)

“Y yo más que todo para terminar el secundario, porque, como viene hoy en día, sí o sí tenés que tener el secundario completo para poder laburar [trabajar] en cualquier lado. Porque hasta en Crese [empresa de recolección de residuos] te piden el secundario completo. Por eso, para ser alguien el día de mañana. Para tener un laburo digno y no andar reventándose el cuero”.
(Alumno, Escuela Capdevila)

“...yo quería, quería terminar el colegio porque quería seguir periodismo deportivo...”.
(Alumno, Escuela Alberti)

Asimismo, los jóvenes perciben al programa como una oportunidad para “tomarse en serio” las cosas, para dejar de “hacer nada” y para estabilizarse en la vida. De alguna forma, podría decirse que los alumnos le atribuyen al programa la expectativa de contención, de organización de sus vidas, de seguridad.

“...yo ya tengo en la cabeza que tengo que terminar el colegio y... no me está yendo mal ahora en las materias, no tengo ninguna nota baja hasta ahora, yo creo que es la primera vez en la secundaria que no termino con amonestaciones y no llevándome ninguna materia...”.

(Alumno, Escuela Alberti)

Para las mujeres, la finalización de la escuela secundaria se asocia de alguna manera a la posibilidad de obtener cierta autonomía personal mediante el acceso a un trabajo digno que las posicionaría de otra manera en las relaciones de género. Señalan que terminar la escuela a través de la oportunidad que les brinda el PIT es más importante para ellas que para los varones, ya que no cuentan con la fuerza física que requieren algunos trabajos de baja calificación como son los de albañiles o carpinteros. Asimismo, la finalización de la escuela secundaria es sentida por las mujeres como una oportunidad para “ser alguien en la vida”, para poder alimentar a sus hijos de manera independiente del varón que tengan a su lado.

Entrevistada: ...me gusta porque... no hay oportunidades así, o sea, y... que te dan la oportunidad y yo creo que la tenés que aprovechar porque es así, ahora es así, si no tenés del secundario completo no podés hacer nada, más que todo en el caso de las mujeres... en los hombres por ahí es más fácil.

Entrevistador: ¿Por qué?

*Entrevistada: Y... los trabajos por ejemplo que no son para mujeres, como ser albañil, podés dar una mano si sos hombre... no sé en una carpintería por ejemplo, mi novio no tiene el secundario completo y aprendió el tema carpintería... Ese tipo de cosas que saben hacer los hombres que a una mujer le cuesta y... es difícil que consigas, en cambio si tenés el secundario completo podés entrar... qué sé yo, a una estación de servicio, un súper... es mi pensamiento...
(Alumna, Escuela Alberti)*

Entrevistador: ¿Por qué ustedes, chicas, quieren terminar la secundaria?

Entrevistada 1: Porque si vos no terminás la escuela y tenés que irte a vivir con... Suponete que el día de mañana podés tener un hijo y... le das de todo lo que vos quieras, porque vos tenés cómo darle... En cambio si vos te vas a vivir con alguien y no tenés nada, después si te separás ¿con qué te vas a ir vos? Con la ropa de tu hijo nomás... Porque todas las cosas son de tu marido... En cambio si no, vos te podés comprar una casa, comprás de a poquito todas las cosas...

*Entrevistada 2: Ese es el sueño mío. Yo voy a luchar por tener mi casa, mi auto, todo.
(Alumnas, Escuela Capdevila)*

En síntesis, el ingreso al Programa significa, para la mayoría de los jóvenes, una oportunidad, reconocida como tal, de tener una vida mejor, de poder acceder a un futuro y de concluir la escuela secundaria “como se debe”, para estar incluidos en el circuito social, cultural y laboral. Cabe hacer notar que ninguno de los alumnos entrevistados ha expresado su intención de reinsertarse en la escuela común; muy por el contrario, es una etapa que creen superada y concluida. Tampoco la continuidad en estudios de nivel superior parece presentarse en el horizonte de expectativas de los estudiantes del PIT.

7.4 La valoración del PIT en la perspectiva de los jóvenes

En el relato de los alumnos, en forma reiterada, la crítica hacia la escuela común se construye

comparativamente con la experiencia que realizan en el PIT, a la cual valoran como nueva oportunidad, en algunos casos “la última” de estar en la escuela. Valoran muy especialmente el “buen trato” que perciben por parte de los docentes y del equipo de gestión del PIT, así como lo que ellos entienden como una buena enseñanza. Son estas cuestiones las que de manera insistente los lleva a sostener que en el PIT “se sienten bien”.

“Está mortal [muy bueno] acá, sí... tienen la mejor atención acá”.

(Alumno, Escuela Capdevila)

Entrevistado: Todos los días está feroz [buenísimo]. Hay días que vengo de mal humor y bueno, pero no porque sí. Vengo porque tengo problemas. Hoy día vio...

Entrevistador: ¿Qué pasó?...

Entrevistado: No sé, tuve problemas con mi vieja y vine acá que no tenía ganas de leer, no tenía ganas de hacer nada, pero después cuando hice el ejercicio no lo entendía, bueno, porque no me acordaba. Y después cuando lo hice, ahí más vale... Ahí ya me concentro en el hacer las cosas y ya me olvido de los problemas. Ya después me pongo a pensar en otra cosa, me pongo a pensar en los trabajos... mirá tengo que hacer esto, esto y esto. Voy y le pregunto al profesor.

(Alumno, Escuela Capdevila)

“Y acá no, nos cagamos de risa [reímos mucho] mientras copiamos... Y el chabón³⁴ [se refiere al profesor] se cansa de reírse, como que la pasamos bien, como si fuéramos amigos entre todos, que salimos juntos y reímos, todo, charlamos, así hacemos acá en el colegio”.

(Alumno, Escuela Capdevila)

Otro de los principales aspectos destacados como ventajosos dentro del Programa por parte de los jóvenes es el reducido número de alumnos que concurren, lo cual relacionan con la posibilidad de que los profesores les presten más atención y con el hecho de que cada estudiante sea reconocido y valorado.

“... los profesores es como que están más centrados con nosotros, no es lo mismo que el secundario que tiene 30, 40 chicos que... que nosotros que somos poquitos y... los profesores están enfocados en cada uno, no hablan como para todos, hablan como para cada uno, así que eso está bueno y aparte no son los mismos chicos porque como que son más grandes, más... más maduros...”.

(Alumno, Escuela Alberti)

Esta sensación de bienestar parece sostenerse en tres cuestiones que los alumnos consideran significativas y diferentes a su anterior experiencia de escolarización: el vínculo que construyen con quienes habitan la escuela (los docentes, la preceptora, el coordinador y sus compañeros); los modos de enseñar de los docentes; y la atención que perciben

para escuchar sus dificultades personales y/o en el trabajo con determinados temas.

Los jóvenes rescatan como un valor del Programa el contacto personal y el acercamiento que pueden tener con los profesores, destacando que la mayoría de ellos permite la construcción de una relación entre docente y alumno, es capaz de interesarse y preguntar sobre la vida de cada uno y además los alientan a trabajar para que puedan finalizar la escuela. De este modo, podría decirse que se construye un vínculo subjetivo que contiene, que construye un lazo social y que les devuelve a los estudiantes una nueva mirada sobre sí mismos como sujetos capaces de terminar la escuela, de salir de las dificultades. Por lo tanto, se ofrece a los alumnos el mensaje de que ellos son personas valiosas, merecedoras de tiempo, dedicación y esfuerzo por parte de los adultos de la institución.

“Nos aconsejan... me dicen ‘no seas tan tonta, vení al colegio.’ Supóngase, hubo un tiempo este año que yo no tenía ganas de venir, porque mi amiga que venía conmigo perdió el bebé y estaba mal y yo quería estar con ella... Entonces me habló la coordinadora... que no sea tan tonta, que esto que lo otro... Y volví... porque si no, iba a dejar pasar e iba a dejar pasar...”

(Alumna, Escuela Capdevila)

“Para mí yo creería que el profesor como que no sea tan... cómo te puedo explicar, que sea más como nosotros, que nos entienda más, que nos preste más atención, cosas así. Porque los profesores a veces vienen a dar una clase y... no... como que no entran... no los conocen bien a los chicos, como que dan la clase y se van y si escuchaste bien y si no, bueno, en cambio acá es como que te escuchan, te explican los temas, charlan con vos así... Está bueno eso, está bueno, que sean más buena onda así, más sueltos, no tan rectos...”

(Alumno, Escuela Alberti)

“Porque hay mucha diferencia, porque como que a la tarde y a la mañana son muy estrictos [los docentes], como si estuvieran presionados por alguien”.

(Alumno, Escuela Alberti)

Los alumnos diferencian con claridad un trato más informal y personalizado como el que se construye en el PIT y la oferta de la secundaria regular, resaltando el trabajo con menos cantidad de estudiantes y más flexibilidad en el marco normativo. En el PIT es posible hacer y decir cosas que en la secundaria común no estaban permitidas.

Entrevistada 1: En cambio si en el colegio normal... ¡uh, la tengo con el colegio normal!... Si vos le contestas a un profesor te echan, en cambio acá no, hacen como si no hubiese pasado nada...

Entrevistado 2: No, si es muy relajado en el tema de las normas.

Entrevistador: He visto que si alguien quiere hacer algo va y lo hace, o de repente esto de poner la radio en el aula, o pueden hablar de una punta a la otra y nadie les dice nada...

Entrevistado 2: Claro, mientras que estudiemos.

Entrevistado 3: Mientras que estudiemos no les molesta.

(Alumnas y alumnos, Escuela Capdevila)

En sus expresiones subyace un cuestionamiento velado a las regulaciones que impone la escuela secundaria común, como régimen de cursado, sanciones disciplinarias y requisitos de asistencia, así como la intolerancia y/o rigidez de ciertas normas institucionales.

La relación con los compañeros en el Programa también es diferente a la desarrollada en anteriores experiencias de escolarización. Por ejemplo, en el PIT de la Escuela Capdevila existe un conocimiento previo de los compañeros, por haber asistido a la misma escuela o por vivir en el mismo barrio.

Entrevistador: ¿Fue fácil integrarse?

Entrevistada 1: Sí, es más fácil... Yo en mi colegio, los otros te...

Entrevistada 2: Te empiezan a mirar.

Entrevistada 1: Te empiezan a mirar o tenés que empezarte a juntar sola... en cambio acá teníamos todos confianza. Aparte somos poquitos...

Entrevistada 2: Además somos todos conocidos de acá nomás.

(Alumnas, Escuela Capdevila)

No es así en el PIT de la Escuela Filloy, donde emergen ciertas tensiones en las relaciones entre los alumnos. A pesar de que coinciden en las ventajas de la flexibilidad del Programa respecto a los controles sobre la disciplina, el “comportamiento” de los compañeros parece constituir un elemento disruptivo en las relaciones entre pares:

Entrevistador: ¿Y qué le cambiarías al PIT?

Entrevistado: Los chicos que molestan.

Entrevistador: (risas) ¿Pero qué harías con ellos?

Entrevistado: Haría otro PIT, que sé yo... echarlos no los pueden echar, dicen que por el Ministerio de Educación. Todo eso... así que los mandaría a otro PIT para que dejaran de joder aunque sea...

(Alumno, sede Juan Filloy)

Curiosamente, algo de la lógica escolar que expulsa a quien no se “adapta” a sus normas parece estar presente en las apreciaciones de los jóvenes, aún cuando ellos mismos hayan sido objeto, en otros momentos de su escolaridad, de sanciones que consideran injustificables. La amplitud en la normativa hace percibir a algunos que no hay límites para quienes molestan en el PIT. Sin embargo, cuando contrastan esta experiencia con situaciones previas de violencia, “falta de respeto” y malos tratos de parte de sus pares y de los docentes en la escuela secundaria regular, la valoración del PIT se torna altamente positiva:

“Acá es otra cosa. En el secundario tradicional no es lo mismo porque no hay el mismo

respeto, son todos chicos que están acostumbrados a tratar mal, a golpearse, a pegarse y eso también influye mucho en la educación”.

(Alumna, sede Juan Filloy)

En relación con la enseñanza, específicamente los alumnos del PIT de la Escuela Alberti destacan la actitud de sus profesores para enseñar. Hablan de trabajar con más paciencia, repetir las explicaciones si es necesario y señalan el seguimiento personalizado de la carpeta y de las actividades realizadas por cada uno. Además es valorada la posibilidad de que cada alumno pueda seguir un proceso que contempla tiempos diferentes. Recuperan la actitud de la mayoría de los profesores con respecto a la enseñanza, resaltando que son muchos los docentes que trabajan con ganas, seleccionan temas que no son tan complicados y los explican bien. Esta disposición que marcan en muchos docentes es lo que hace que las materias sean llevaderas e incluso a veces interesantes, más allá de que les gusten o no.

“[Me gusta la materia] por cómo es la profesora; porque a mí la materia no me gustaba y la profesora le pone onda, así... y nos hace que tengamos ganas de trabajar, por cómo es ella, supongo y... y bueno, me gusta...”.

(Alumna, Escuela Alberti)

Asimismo, desde una lectura comparativa, los alumnos valoran las condiciones laborales del trabajo de los profesores, destacando que también para ellos es fundamental el hecho de trabajar con grupos reducidos de alumnos, ya que les brinda mejores posibilidades para la labor académica, a diferencia de las aulas masificadas de la escuela secundaria común.

Otra de las valoraciones del PIT de las escuelas Alberti y Juan Filloy que puede rastrearse en las entrevistas es la importancia del Programa en sus vidas, en tanto permite el encuentro entre pares, con compañeros “iguales” con respecto a su historia de escolarización. La permanencia en la escuela es positiva, en tanto les permite mantener una red de amistad a quienes permanecen en el Programa.

“Lo que pasa es que acá estamos todos en la misma situación, [...] entonces es como que nos entendemos, los profesores también te entienden, te ayudan...”.

(Alumno, Escuela Alberti)

“Lo que tiene acá también es que son todos de la misma edad y viste que cuando vos te quedás de año es feo... estar con chiquitos”.

(Alumno, sede Juan Filloy)

En síntesis, podría decirse que las opiniones de los alumnos en torno al Programa son positivas en general y ponen de manifiesto una valoración importante con relación a la oportunidad que tienen entre manos de concluir la escuela secundaria con los beneficios que eso les trae: posibilidad de mejores trabajos, de estudio, de estar con pares, de ocuparse

de otras cosas e interesarse por ellas a veces en lugar de tener que estar trabajando en malas condiciones laborales.

7.5 Notas sobre las trayectorias escolares de los jóvenes que asisten al PIT

Los jóvenes que cursan el PIT provienen en su mayoría de hogares en contextos de pobreza o de trabajadores poco calificados. Aunque, como se verá con detalle más adelante, no toda la población de alumnos tiene la misma procedencia social, ya que también alberga jóvenes de sectores medios y medio altos con trayectorias de repitencia o abandono escolar. Sin embargo, sólo en una de las sedes del PIT estudiadas (Rafael Alberti) se detectan estos casos, favorecidos seguramente, entre otras cuestiones, por la ubicación socio-geográfica de la escuela.

En las entrevistas realizadas, los padres de los alumnos han cursado la escuela primaria total o parcialmente, pero en pocos casos han logrado tener una escolaridad secundaria completa. Una situación similar se presenta entre hermanos y hermanas mayores de los estudiantes, con historias de abandonos reiterados y dificultades múltiples para sostener su escolarización.

Al considerar los datos de la encuesta, los resultados reflejados en el Cuadro 13 muestran que la mayoría de los padres habría alcanzado un nivel de formación “primario o secundario incompleto”. Asimismo se señala que un considerable número de alumnos dijo no saber cuál es el nivel educativo de alguno de los padres.

Cuadro 13. Máximo nivel educativo de ambos padres

	Máximo nivel de ambos padres (*)	
	Total	%
Hasta primario incompleto	121	7,8%
Primario o secundario incompleto	685	44,0%
Secundario comp. o más	516	33,1%
No sabe	235	15,1%

Fuente: Martín Scasso Resultados de Encuesta a Alumnos PIT 14-17.

Al respecto, se puede establecer una comparación con los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda de 2001. Para el grupo de edad de 25 a 49 años en 2001 (puede considerarse la generación de padres de los alumnos de 14 a 18 en 2010), el porcentaje que alcanzó secundaria completa y más en la provincia de Córdoba es el 46,7%. Considerando que este porcentaje es del 33% para los padres de los alumnos del PIT 14-17, se evidencia que la escolarización promedio en los hogares de estos alumnos es menor que el promedio de la provincia.

En las entrevistas realizadas se ha observado que todas las familias cuentan con algún

adulto con trabajo, generalmente el padre, ya que en su mayoría las madres no realizan una labor remunerada. Tanto los padres como algunos hermanos mayores de los jóvenes se desempeñan laboralmente en diversos ámbitos donde se requiere mano de obra poco calificada, en general ligados a la construcción (obreros o capataces), guardias de seguridad, barrido y limpieza, camioneros, obreros de panadería u operarios. En los casos en que las madres y hermanas trabajan, éstas lo hacen como empleadas domésticas, de limpieza y/o costureras.

La mayoría de los jóvenes que asisten al PIT de la sede de la Escuela Capdevila no trabajan. En los casos en que lo hacen los trabajos son ocasionales y/o de medio tiempo (fines de semana, algunas horas durante algunos días de la semana). Sólo un alumno trabaja regularmente en jornadas de ocho horas. Los primeros ámbitos laborales suelen surgir como ayuda de algún familiar en sus labores y/o con alguien cercano a la familia.

La mayoría de los jóvenes entrevistados que asisten al PIT no trabaja y quienes lo hacen trabajan con su padre o algún familiar. Otros se desempeñan en tareas eventuales como albañilería, reparto de pizzas, jardinería, entre otros.

Las trayectorias de los alumnos del Programa a través del sistema educativo son diversas. Sin embargo, muestran algunos rasgos comunes que denotan las dificultades presentes en el formato escolar de la escuela secundaria para incluirlos a todos bajo el paraguas de una estructuración completamente homogénea y despersonalizada. Asimismo, puede señalarse, como nota distintiva común entre los jóvenes, la necesidad —expresada de diferentes formas— de estar en la escuela porque es la única alternativa para tener “algo” de futuro y también como el lugar que los vincula con otros, que les habilita el lazo social.

Un aspecto que cabe resaltar entre las cuestiones generales observadas dada su significatividad es la cuidada vestimenta y los arreglos estéticos personales de la mayoría de los alumnos y alumnas en todas las sedes del PIT observadas. Este hecho, no menor, es un interesante indicio que permite interpretar que la concurrencia para todos y todas a la escuela es un evento distintivo y de máxima importancia en el cotidiano vivir. Este dato también permite conjeturar que para los y las jóvenes, la escuela es un espacio social y de convivencia para encontrarse de otro modo con sus pares generacionales, hacer amistades, noviazgos, mostrarse y ser reconocidos por otros.

Los jóvenes que cursan en el PIT de la Escuela Capdevila (en la periferia sur de la ciudad) provienen de sectores populares y viven en las inmediaciones de la escuela. Sus familias varían en cuanto a su composición; en algunos casos conviven con ambos padres, en otros lo hacen solo con alguno de ellos y sus actuales parejas, en menor medida se encuentran situaciones donde viven con sus abuelos y, en un caso, con su propia hija. La cantidad de hermanos del grupo familiar varía entre 2 y 9. Sin embargo, incluso en los casos de familias numerosas se observa que quienes viven en una misma casa nunca son más de seis integrantes de la familia. Ello se debe a la presencia de hermanos mayores de edad que ya han conformado sus propias familias y/o a la separación de sus padres, que lleva a una separación de parte del mismo grupo familiar inicial.

La trayectoria de escolarización en las familias de los alumnos que asisten al PIT de la

Escuela Capdevila se ha visto interrumpida en la secundaria. En la totalidad de las entrevistas, los jóvenes relatan que sus padres y/o hermanos abandonaron la escuela media (varios de ellos en los últimos años), y el resto no ingresaron o abandonaron la primaria. La interrupción de la escolarización “tiende a repetirse” en el caso de la mayoría de sus hermanos mayores. Son sus familiares quienes, desde cierto análisis de aquello que les impidió concluir los estudios secundarios, parecen haber señalado e insistido en la importancia del estudio, estimulando el reingreso a la escuela de sus hijos. La influencia de dichos planteos emerge con fuerza en los alumnos del PIT.

“Porque a mí siempre mi papá me dice: ‘yo no quiero que estudies para un futuro mío. Es tu futuro y el de tu hijo. Yo no quiero que vos andes como yo, dejando la vida en una fábrica, que no me alcance la plata para mantenerlos a ustedes... Yo quiero que trabajes de algo que a vos te guste. Y no que tengas que trabajar de algo así, obligadamente como hago yo. Todo por no haber estudiado, por no poder estudiar, porque yo tuve que dejar de estudiar para ayudarla a mi abuela’. [...] Y bueno, siempre mi papá me dice ‘hasta para trabajar en Cliba, en Crese [empresa municipal de recolección de residuos], tenés que estudiar. Y eso que lo único que tenés que hacer es barrer y juntar basura. Pero para eso tenés que terminar el secundario. Yo por eso quiero que ustedes vayan a estudiar’”.

“Sí, pero mi mamá terminó el colegio y todo, por eso está ahí como empleada administrativa. Pero mi papá me decía: ‘Vás a terminar limpiando como yo. No quiero que hagas eso porque yo te crío para bien y no para mal’”.

(Alumnas, Escuela Capdevila)

La relación con la escuela de los jóvenes que asisten al PIT se inscribe en historias personales y familiares complejas, marcadas por situaciones de ruptura de carácter vincular con docentes y/o compañeros, pero también con el ritmo y las exigencias pedagógicas. Estas dificultades se habrían sumado a otras de carácter familiar y condiciones objetivas de vida para sostener de manera continua su escolaridad.

En las entrevistas realizadas, los jóvenes relatan diferentes problemáticas que habrían desembocado en el retraso de su trayectoria escolar con respecto a la teóricamente prevista por el sistema educativo. En algunos casos debieron repetir algún grado en la primaria, en otros la abandonaron temporalmente, por lo que su ingreso a la secundaria fue con una edad mayor a la escolarmente prevista para el primer año de la escuela secundaria. Existen relatos, además, donde se afirma que las mayores dificultades para sostener de manera continua su escolarización habrían comenzado en el propio nivel medio ya sea por tener que repetir alguno o varios años o también por la necesidad, por diversos motivos, de abandonar temporalmente la escuela. El Cuadro 14 muestra las situaciones de repitencia o abandono temporarios del sistema por parte de los jóvenes entrevistados en la Escuela Capdevila.

Cuadro 14. Trayectoria escolar de los alumnos previo ingreso al PIT

Alumno	Repitencia o abandono temporario	Último abandono previo al ingreso al PIT
Diego	Repitió 3° año	4° año
Estefanía	Abandono temporario 6° grado	1° año (libre por faltas)
Melanie	Repitió 2° año, dos veces	Expulsada en 2° año
Carla	Repitió 3° grado Abandono temporario 2° año	Expulsada en 3° año
Diego	Repitió 2° año	2° año
Santiago	--	1° año (por trabajo)
Agustín	Repitencia en primaria	No cursó en nivel medio regular por sobreedad
Fernando	Repitió 1° año Abandono temporario en 1° año	Expulsado en 1° año
Karen	Abandono temporario en 1° año, dos veces	
Ivana	Repitió 2° grado Repitió 1° año	
Camila	Repitió 1° año	
Lorena	Repitió 5° grado Repitió 2° año	1° año 2° año
Raúl	Repitencia en primaria	Expulsado en 2° año

Fuente: Elaboración propia sobre datos relevados en terreno.

Entre los alumnos con experiencias previas de escolarización en la escuela secundaria, su abandono en años anteriores se ha debido a inasistencias más allá del límite establecido. En otros, se encuentran relatos sobre conflictos con diferentes aspectos del orden escolar: problemas con compañeros que derivaron en peleas a partir de las cuales fueron expulsados; conflictos con docentes y/o preceptores; percepción de criterios arbitrarios y expulsivos por parte de algunas figuras escolares (preceptores y/o docentes) que se habrían reflejado en discusiones frecuentes y en la sensación reiterada de fuerte malestar en la escuela.

Entrevistado: [Los profesores] en las otras escuelas eran diferentes... te trataban mal...

Entrevistador: ¿Qué significa que te trataban mal?

Entrevistado: Sí, a mí sí, cuando iba ahí el profesor me trataba mal, me gritaba...

Entrevistador: Ah... te gritaba... ¿Y qué más hacía? ¿Te insultaba?

Entrevistado: No, no, yo lo dejaba pasar. A veces me iba. Por el tema ese también dejé el colegio. No me gustaba la actitud de los profesores y los preceptores.

Entrevistador: ¿Y cómo era la actitud?

Entrevistado: Y, era una actitud medio agresiva, digamos...

Entrevistador: Qué feo... ¿Y vos cómo te sentías?

Entrevistado: Sí, me sentía incómodo en ese colegio. Y encima como yo era el chico nuevo,

que entraba por primera vez...

Entrevistado: *Y cuando pasaban esas cosas, ¿qué hacías ahí, en la escuela?*

Entrevistado: *No, después iba y lo consultaba con mi papá. O no iba directamente al colegio.*

(Alumno, Escuela Capdevila)

“En el turno común son como más estrictos, se hacen más los brígidos [rigurosos], no te escuchan, ellos tienen la razón y nada más”.

(Alumna, Escuela Capdevila)

Los jóvenes que asisten al PIT relatan diferentes modos y motivos de expulsión. Ellos manifiestan que su malestar se basa no tanto en la sanción recibida en la escuela por pelear o contestar mal sino, más bien, en cierto uso de dichas acciones para tomar medidas que consideran exageradas o injustas y no vinculadas con los hechos por los cuales los habrían finalmente expulsado.

Otras dificultades para permanecer en la escuela secundaria común habrían estado vinculadas con los modos y el ritmo de enseñanza, así como por aquellos aprendizajes que debían construir para poder pasar de año.

Entrevistador: *¿Qué te pasó con primer año que se volvió tan difícil? ¿Era muy difícil o...?*

Entrevistada: *Y... para mí sí. Daban cosas muy fáciles allá en la primaria... sumas y en cambio acá te daban como cien ejercicios y tenías que hacerlos a todos...*

(Alumna, Escuela Capdevila)

“Y se me hacía difícil... las materias que eran muchas, y se hacía medio difícil... Porque yo no estudio, presto atención en la clase y si lo entiendo bien en la clase no me hace falta estudiar. [...] En el otro turno era todo rápido así. Un día daban la clase y un par de clases más y prueba”.

(Alumno, Escuela Capdevila)

Los jóvenes que participan del Programa han retornado a la escuela luego de períodos de abandono que van desde algunos meses a dos años. Es interesante observar que los motivos de abandono escolar que explicitan los jóvenes que asisten al PIT no están vinculados a situaciones familiares conflictivas y/o necesidades de tener que trabajar. Por el contrario, reiteradamente encontramos como fundamento una opción individual frente al malestar que la escuela les generaba. Los alumnos sostienen en las entrevistas realizadas que sus padres “respetaron su decisión” de abandonar la escuela, pues ellos “no podían obligarlos”. Es interesante señalar aquí que la autonomía a la que aluden los jóvenes para decidir si continuaban o no la escuela implica, de algún modo, cierto desdibujamiento de la autoridad familiar para decidir por ellos sobre algo tan delicado como la continuidad o no de sus estudios. A pesar de ello, son estos mismos jóvenes quienes reconocen en sus familiares a las principales voces que los han estimulado para estudiar y reinsertarse en la

escuela por medio del PIT. Podemos analizar esto como una situación paradójica: en el respeto de los padres a la decisión de sus hijos de no asistir más a una escuela que los hace sentir muy mal, se diluye su obligación por asegurarles que puedan acceder y permanecer en una propuesta formativa de nivel medio. Otra explicación de esta paradoja la ofrecen algunas investigaciones sajonas. Connell (2004) encuentra en sus estudios sobre las representaciones que tienen los padres de la escuela, que aquellos que pertenecen a las clases populares quieren con desesperación que sus hijos terminen el colegio. A pesar de ello no ejercen tanta presión en el rendimiento académico como sí la ejercen los padres de clases medias.

En relación a la Escuela Rafael Alberti, como ocurre en la Escuela Capdevila, un porcentaje importante de jóvenes que cursan el PIT provienen de sectores socioeconómicos empobrecidos y en situación de vulnerabilidad. No obstante, en la primera de estas sedes los datos registrados señalan también que un grupo significativo de alumnos ha concurrido tanto a escuelas públicas de prestigio como a escuelas privadas confesionales, que las actividades laborales de sus progenitores son de mayores ingresos y que la indumentaria y estética de los estudiantes es diferente a la que presentan los jóvenes de sectores populares. Al respecto, una descripción valorativa del coordinador refuerza esta hipótesis:

“Tenés chicos de muy buena familia y otros que directamente no tienen familia... hay algunos de clase media... los chicos que te comentaba... otros de clase muy baja... Muchos han sido alumnos de la escuela...”

(Coordinador, Escuela Alberti)

La mayor parte de los jóvenes entrevistados vive con su familia, entendiendo por esto que comparte la vida cotidiana con alguno de sus padres o con ambos y también en ocasiones con las nuevas parejas de los mismos. Se advierte en el discurso de los alumnos que los padres y familiares han estado preocupados por el fracaso escolar de los jóvenes y —a diferencia de la Escuela Capdevila— no han compartido la intención de los chicos de abandonar la escolaridad. A partir de esto puede deducirse que la mayor parte de las familias valora o reconoce la importancia de la escuela como instancia necesaria para estar integrado a la vida social, con mayores oportunidades y derechos.

“Mi mamá no quería saber nada, mis papás están separados, mi mamá no quería saber nada de que deje pero bueno... le dije que iba a dejar, que no iba a seguir, “Y qué vas a hacer” me dijo, “Yo voy a ir a trabajar” le dije, así que hablé con el padre de un amigo que tiene varias panificadoras entonces entré, estaba en blanco ¿no? me hacían aportes y trabajaba ocho horas”

(Alumno, Escuela Alberti)

“Mi mamá y mi papá empezaron a buscar escuela, yo también quería seguir, una amiga de mi mamá le dijo que estaba esta escuela que estaban recibiendo, que estaban más o

menos en la edad mía, que lo podía hacer en tres años al colegio”.

(Alumno, Escuela Alberti)

En general, los jóvenes entrevistados abandonaron la escuela en primero, segundo y, algunos menos, en tercer año. Solo uno abandonó en cuarto y otro en quinto año. En la mayoría de los casos, el abandono se produce después de repetir una o dos veces el mismo curso. Cuando se les pregunta por las causas del abandono varios responden que tenían amonestaciones, no por realizar “cosas graves” sino por algunas inconductas pequeñas. Asimismo, aparece como factor determinante del abandono el haber quedado en condición de libre por llegar al límite de amonestaciones.

Otro de los matices presentes en las respuestas tiene que ver con lo que se ha denominado sobreedad en el sistema educativo. Los alumnos recuperan esta clasificación como explicación y factor operante del abandono en al menos dos sentidos. Por un lado, quienes repiten y van acumulando edad se sienten “desubicados” junto a los más chicos que ingresan con la edad cronológica correspondiente a cada año. Por otro lado, uno de los jóvenes menciona que la presencia de algunos alumnos mayores en un mismo curso intimida a los que son más pequeños.

Asimismo, pareciera que la clasificación de sobreedad es un antecedente duro de llevar en la escuela, en tanto funcionaría como chivo expiatorio de las diferentes situaciones de mala conducta que se suceden en la misma. “Ser el más grande” de una clase se presenta como una característica que induce a sospechar de mala conducta, falta de interés, etc.

“Volví a hacer primero... me echaron porque tenía muchas amonestaciones... me echaron la culpa a mí, o sea, se mandaban moco [actos de indisciplina] los otros y yo cagaba, me echaban la culpa a mí. La última vez fue que le tiraron un gallo [escupida] a un profesor, y bueno, dijeron que fui yo y ¡nada que ver! Me echaron lo mismo, porque era el más grande, por eso. Todos me miraban así porque me quedé...”.

(Alumno, Escuela Alberti)

“Yo debo haber tenido... sí 12, 13 años y había un chico de 19 años en primer año y era como el que mandaba todo ahí y le tenías que aguantar, aguantar y aguantar hasta que por lo menos me agarró un poco de confianza y bueno estuve hasta tercer año, repetí dos veces ahí y me tuve que aguantar todo eso hasta ese año y bueno... Repetí porque... me cansaba, no quería estudiar... aguantar...”.

(Alumno, Escuela Alberti)

Otra de las respuestas sobre las causas del abandono se debe a la imposibilidad de encontrar un grupo de pares con el cual “sentirse bien”. Esta situación presenta diversos matices. Por ejemplo, un alumno de clase media que asistía a una escuela privada confesional y que expresa que los compañeros tenían mucho dinero y él no, no se sentía incluido en el grupo. Esto también se observa en los alumnos con sobreedad que no pueden integrarse con los com-

pañeros que tienen la edad cronológica equiparable al curso correspondiente.

“No me gustaba el colegio, no me gustaba nada. [Lo eligieron] mis viejos, porque decían que era un colegio técnico, que si lo terminaba, iba a salir con algo técnico, algo así. Y nada que ver, estaba para atrás ese colegio. Sí, iba a la mañana y cuando tenía contraturno, a la tarde. Me echaron por segunda vez por amonestaciones... en el 2009...”

(Alumno, Escuela Alberti)

“Me fui porque era un colegio que... eh ...era gente muy falsa, era gente muy falsa, o sea, era gente que tenía plata entonces como que... a los que teníamos menos, como que nos excluían, así que no... no me gustaba mucho porque... eh... amigos verdaderos no tenía...”

(Alumno, Escuela Alberti)

En el caso de dos alumnas mujeres, el abandono se relaciona con la condición de embarazo adolescente y algunas situaciones esperables que en esa circunstancia imposibilitan continuar con el cursado. Esto permitiría suponer que desde la escuela de oferta regular no se han producido acciones de contención que permitan acoger la situación de las jóvenes en la institución escolar, a pesar de las consideraciones de la legislación vigente con respecto a las inasistencias.

Otro de los casos relevados muestra la situación de una alumna que quedó fuera de la escuela por la dificultad para aceptar las reglas de disciplina, reconociendo que se “... portaba como quería...”.

Un matiz a este conjunto de razones del abandono se encuentra en el caso de otra de las jóvenes entrevistadas, cuya situación está judicializada. Ella remite las causas del abandono a que se peleaba con otros compañeros, que le hacían firmar actas de compromiso y no las podía cumplir.

Igualmente, se presentan algunos casos que señalan como causa del abandono no poder prestar atención y seguir el ritmo que impone la escuela secundaria, lo cual se asocia a conductas tales como molestar con los compañeros, no hacer ninguna de las actividades propuestas, no llevar las materias al día, abandonar luego de muchas reprobaciones o aplazos, etc.

“...no era de esos que tiraban cosas así... me ponía con los del fondo a molestar, charlábamos y que esto y que lo otro y entonces se nos pasaban las horas y no hacíamos nada...”

(Alumna, Escuela Alberti)

“...cuando entré a primer año de la secundaria no me llevaba ninguna, era prolija, cuando pasé a segundo, tuve nuevos compañeros que me llevaron a la perdición. Como ser... yo nunca le contesté a un profesor, rebajarme a eso, no... pero era muy distraída, yo hacía las cosas, pero los chicos y las chicas me hablaban y yo me ponía a conversar y

yo me olvidaba de lo que estaba haciendo y me ponía a conversar. [...] Me llevaba la mitad de las materias y me quedé como dos veces”.

(Alumna, Escuela Alberti)

Los alumnos de la Escuela Alberti que asisten al Programa han estado sin ir a la escuela durante períodos diversos: algunos un año, otros dos y también se presentan casos de quienes se ausentaron sólo algunos meses. A pesar de que el Programa de Inclusión y Terminalidad 14-17 prevé como regla que los jóvenes inscriptos deben tener al menos un año de desescolarización como requisito para inscribirse, se han efectuado excepciones aceptando estudiantes que habían dejado la escuela en el año inmediatamente anterior a la apertura del Programa.

Consultados acerca de qué les pareció el tiempo que dejaron la escuela, un alumno expresa:

Entrevistado: Y bien, o sea, está bueno. A mí, yo digo que el colegio, no sé, no me gusta pero en realidad prefiero mil veces venir al colegio... que trabajar.

Entrevistador: ¡Ah! ¿Preferís venir al colegio? ¿Por qué?

Entrevistado: Porque es otra cosa, vos estás entre amigos aparte de lo que el colegio te va a dejar, que el día de mañana podés tener un trabajo o seguir una carrera, lo que sea y... aparte que están tus amigos, compartís otras cosas que... Yo tendría que estar en sexto ahora, tendría que estar pensando, no sé, en la cena de egresados, en el viaje Bariloche, pero no... yo sigo acá...

(Alumno, Escuela Alberti)

Es interesante detenerse en las percepciones de los propios chicos sobre el tiempo que estuvieron desescolarizados como una etapa dura, de no hacer nada y de ausencia de sentido. La mayoría de los entrevistados manifiesta que durante ese tiempo se dieron cuenta de la importancia de la escuela para conseguir mejores trabajos y tener un mejor futuro. Asimismo, en varios de los casos manifestaron que cuando se encontraron fuera de la escuela tomaron conciencia de la pérdida que significaba no estar más con los pares y perderse las actividades propias que giran en torno a la escolarización, como es el viaje de egresados.

En el caso de la Escuela Juan Filloy, las razones por las que dejaron la escolaridad son de alguna manera comunes con las planteadas anteriormente para las escuelas Capdevila y Alberti, pero aquí encontramos distintos relatos donde los problemas que ellos clasifican como de vagancia, malas juntas o pelearse con los profesores coinciden en el tiempo con separaciones de los padres, conflictos por la tenencia u otras situaciones familiares de similar importancia.

Sin embargo, en los testimonios de los jóvenes se repite y cobra fuerza la hipótesis de la culpabilización de ellos mismos por ser vagos, moqueros, inmaduros, etc. Paralelamente, aparecen las menciones a una serie de obstáculos impuestos por la escuela secundaria

común y que ellos experimentan como infranqueables.

Entrevistada: [...] me juntaba con mi hermano y un grupo de chicos que andaban en cosas raras y ahí me empecé a pelear con todos los profesores. No me gustaba estar en ese colegio, quería que me cambien y no me querían cambiar hasta que no terminara el CBU y yo por llamar la atención empecé a llevarme materias, qué sé yo, y mis papás no sabían nada y al último terminé dejando. Me iba a presentar para rendir pero eran nueve materias las que tenía que rendir, en tercer año. Y no me daba, porque me daban un banco nomás por día y eran tres días para rendir así que de todas formas iba a repetir el año, así que lo dejé. Después al otro año me iba a anotar en un colegio que había cerca de mi casa y yo pagué la matrícula todo y yo cuando fui no me habían guardado el banco y no me quisieron reconocer la boleta que yo tenía. Y ahí ya perdí un año y después no me quisieron aceptar en ningún colegio ni siquiera uno público porque me dijeron que era muy grande para estar en tercer año y para hacerlo a distancia tenía que tener 18, así que tuve que estar cuatro años sin poder estudiar y bueno después me enteré de este colegio y me anoté pero me arrepiento un montón la verdad.

Entrevistador: ¿Por qué?

Entrevistada: Porque sí, porque perdí mucho tiempo y además yo hice un curso de peluquería y me recibí y cuando fui a buscar trabajo no me querían dar porque no tenía el secundario, así que estuve sin poder trabajar, ni siquiera lavar los platos, nada, no me querían aceptar y recién ahora este año me di cuenta lo importante que es terminar la escuela.

(Alumna, Escuela Filloy)

Muchos de los jóvenes entrevistados perciben que la escuela común es expulsiva en contraposición a lo que dicen que encuentran en el PIT 14-17. El acento parece estar puesto en la calidad de los vínculos que pueden establecer con los profesores y directivos.

Ante la mirada cosificadora de algunos adultos que los clasifican como “vagos” o que “no se les puede pedir más”, los alumnos se reconocen en un proceso de cambio personal en varios sentidos: por un lado, dicen haber modificado su manera de ver las cosas en términos de crecimiento y maduración personal. Por otro, reconocen tácitamente que los procesos de socialización en la escuela secundaria han dejado una marca en ellos que no siempre es valorada como positiva:

“Todo lo que hacían los otros lo hacía yo y yo... eso cuando iba a la primaria no lo hacía, fue el secundario lo que me cambió”.

(Alumna, Escuela Filloy)

“Era así medio irresponsable, porque todos hacían lo que querían y no te da ganas de hacer nada... [los compañeros] hacían cualquier cosa y nadie les decía nada. Venía el director y no hacía nada”.

(Alumno, Escuela Filloy)

Al igual que la población escolar del PIT de la Escuela Capdevila, los padres de los alumnos de la Filloy no terminaron o nunca comenzaron la secundaria y tienen trabajos informales. Entre los chicos entrevistados, dos dicen que sus padres son empleados de la fábrica donde tiene su sede el PIT, otros son cuentapropistas, cocineros, repartidores o trabajan en la construcción como albañiles o pintores de obra. Entre las madres con trabajo remunerado los casos más recurrentes son como empleadas domésticas, enfermeras o en empresas de limpieza.

Por otro lado, varios padres de alumnos perciben Asignación Universal por Hijo. De acuerdo a los registros de entrevistas, en algunos casos pareciera que el ingreso al PIT fue condición impuesta por ANSES para percibir dicha asignación.

En sus trayectorias se registran reiteradas mudanzas dentro de la ciudad —o ciudades cercanas— con motivo de separación de los padres, conflictos respecto a la tenencia o cambios en la situación laboral de alguno de los progenitores. Algunos viven o han vivido con abuelos o tíos y provienen de familias con tres a cinco hijos.

La historia de repitencia y abandono de la escuela que presentan los jóvenes de Capdevila y Alberti se reiteran en el PIT de la Escuela Juan Filloy.

“Yo hice hasta tercer año y el primer año me iba re bien, tenía buenas notas, todo. Pero ya el segundo y tercer año es como que me agarró la vagancia y bueno... Aparte, la junta que tenía no era muy buena”.

(Alumna, Escuela Filloy)

Esta idea se refuerza en el discurso de las madres:

“Él [el padre] siempre le dice ‘estudiá, no seas como yo, mirá, yo por no estudiar ando pintando’, o sea como para incentivarlo un poco más. Lo que pasa es que él es inteligente pero es vago...”.

(Madre de alumno, Escuela Filloy)

La situación de los alumnos del PIT Rubén Darío es, en algunos aspectos, similar a la de los jóvenes de otras sedes. Por ejemplo, algunos estudiantes trabajan como ayudantes de alguien de la familia en los rubros de jardinería, albañilería o mecánica de automóviles. Sólo una de las alumnas mujeres es empleada doméstica durante ocho horas diarias, mientras que las otras jóvenes colaboran en las tareas de sus casas o cuidando hermanos menores. Pero a diferencia de lo planteado en las otras sedes, aquí concurren ocho alumnos que no viven con sus familias sino en hogares para jóvenes y niños. Proviene del Centro Educativo Nocturno para Adultos (CENPA) en donde terminaron sus estudios primarios. Uno de ellos fue separado de su familia por desnutrición y ha quedado con secuelas que afectan el aprendizaje. Por insistencia de la coordinación del PIT de la Escuela Rubén Darío, se ha logrado obtener el certificado de discapacidad. Al menos dos alumnos tienen padres en la cárcel y al menos uno vive con su abuela. El abandono de

la escuela regular remite a problemas comunes a los planteados para las otras sedes, mudanzas, problemas familiares o conflictos con compañeros de la escuela, en dos casos con violencia física.

Es decir, si bien comparten con alumnos de las otras sedes estudiadas sus condiciones de pobreza y fragilidad social, en esta se oye hablar más de problemas de drogadicción. A pesar de que la adicción a las drogas es una de las dificultades con las que debe lidiar el Programa en general, en este caso particular ocupa a la coordinadora y se constituye en un tema a trabajar con los docentes. De hecho, en una ocasión excepcional dos jóvenes estuvieron viviendo en la calle. Si bien este hecho fue único, revela el alto grado de vulneración en que se encuentran los jóvenes. Un registro en una de las reuniones institucionales documenta:

“La coordinadora comenta que dos de los alumnos han dejado de ir. Uno de ellos es Diego y otro es Franco. Lo que pasó es que el preceptor los encontró a punto de consumir y les dijo que se fueran de la escuela ‘porque la situación no daba para que se quedaran’, pero no los echaron. Comenta que Diego no está en su casa ni en ningún lado. Está en la calle. Del mismo modo Franco. Pero que Franco volvió a la escuela. La coordinadora le explicó que se podía quedar pero en los términos de la escuela. No consumir adentro de la escuela y además que iban a llamar a la Secretaría de la Adolescencia y la Niñez para intervenir. Franco roba. La coordinadora le dijo que si seguía con ese estilo de vida, iba a terminar en Bower [nombre de la cárcel local] o con una bala en la cabeza. Franco aceptó la situación, aceptó la intervención de la Secretaría de la Adolescencia y la Niñez, que le hicieron un diagnóstico y le brindarán apoyo. Aparentemente Franco está en la calle también, tiene una abuela de 80 años en donde se queda a dormir a veces”.

(Reunión institucional, Escuela Rubén Darío)

Otro registro de campo documenta:

“La coordinadora me cuenta que uno de los chicos con libertad asistida consume diariamente. Un día vino a pedirle algo para el dolor de cabeza. El preceptor dijo que no le podían dar nada y la coordinadora dijo que no tenían. El chico enojado dijo, pero “¡cómo, no tienen o no me quieren dar!”. Entre los preceptores y la coordinadora resolvieron hacerle un remedio casero, que era ponerle un paño de alcohol en la nuca. En el momento que lo tocaron, el chico estalló en llanto”.

(Nota de campo, Escuela Rubén Darío)

Este registro, además de poner en evidencia que el PIT recibe algunos estudiantes con situaciones personales o familiares complejas, con riesgo para su integridad física y mental, muestra cómo la intervención de la coordinadora convierte al Programa en el espacio institucional que contiene a esos alumnos y, en algunos casos, lo constituye en el único lugar donde los jóvenes pueden recibir el apoyo que necesitan para sobrellevar sus problemas.

Esta situación desató reflexiones docentes en el PIT sobre diferentes y duras situaciones por las que atraviesan los jóvenes. Circunstancias como estas son indicadores de que los alumnos del PIT requieren de atención individualizada y solicitan que se los escuche. El Programa en la sede Rubén Darío trata de dar lugar a sus demandas y respetar sus individualidades y formas de presentación. Estos esfuerzos quedan sin embargo librados al compromiso personal del coordinador, quien contacta a diferentes instituciones que puedan dar respuestas ante tan complejas problemáticas. Ello se debe a que el Programa de Inclusión y Terminalidad 14-17 no cuenta con equipos de especialistas, como psicólogos o trabajadores sociales, que operen como mediadores con otras instituciones del Estado o como contenedores de situaciones críticas a la hora de emprender trabajos con jóvenes vulnerabilizados. La figura del coordinador, que tendría que abocarse a la enseñanza como tarea básica del Programa y aportar su experiencia pedagógica, se ve muchas veces rebasada por problemas que le exceden, tanto a nivel personal como profesional, y termina resolviendo como puede, en una agenda marcada por la urgencia.

NOTAS

33 • Martín Scasso. Proyecto PIT 14-17. Resultados de la Encuesta Aplicada a Alumnos. Ob.Cit.

34 • Forma popular propia de los sectores juveniles, usada para referirse a otro varón.

8. LAS FORMAS DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR: CONDICIONES DE PERMANENCIA

Se sabe que las escuelas “reforman las reformas” (Frigerio, 2001) según sus condiciones de posibilidad. El Programa de Inclusión y Terminalidad 14-17 tiene el mandato de incluir educativamente a los alumnos. El modo que se lleve a cabo dependerá de las posibilidades y capacidades de cada escuela. Es por ello que en esta sección el interés está centrado en dar cuenta de la *impronta institucional* de cada una de las sedes estudiadas. Para ello nos propusimos identificar y describir cuáles son las estrategias y los modos con los cuales se busca incluir educativamente a los alumnos, según lo analizado en cada institución.

8.1 Las formas de inclusión en el PIT de la Escuela Rafael Alberti

8.1.a La insistencia por la asistencia

Una de las principales condiciones de permanencia en el PIT de la Escuela Alberti está basada en la asistencia de los alumnos a clases. Tanto el coordinador como los docentes y preceptores sistemáticamente insisten en la importancia de “estar en la escuela”, lo cual tiene un significado específico en este contexto. En esta sede, la asistencia es obligatoria tanto para las clases regulares como para las horas de tutorías. Los responsables institucionales sostienen este criterio por considerar que es en el estar cotidiano donde, aunque sea mínimamente según el caso, se pueden desarrollar las tareas que la escuela considera propias de los alumnos: llevar la carpeta al día, copiar, ejercitar, resolver dudas, compartir con los pares, dialogar y ser asistidos por los adultos. Se produce entonces una “insistencia por la asistencia” que estructura el discurso y las relaciones entre los adultos y los jóvenes.

En las observaciones de clases realizadas se pudo visualizar que al inicio de cada módulo los preceptores ingresan con la lista de estudiantes para tomar asistencia. También los docentes cuando saludan a los alumnos que van llegando a clase interrogan especialmente a aquel que viene faltando, indicándole “casi instantáneamente” que complete la carpeta y se ponga al día.

8.1.b Normas de convivencia: re-aprender el oficio de ser alumno

Otro de los ejes vinculados con la permanencia en el Programa se relaciona con las normas de convivencia y su particular forma de existir en el caso de la Escuela Alberti. Se observó insistencia de parte de los profesores en que no se use la gorra o la capucha en clases y que se mantenga un trato respetuoso tanto entre el alumno y el profesor como entre los mismos estudiantes. En relación con estas normas se maneja —desde el discurso hacia los jóvenes— la posibilidad de aplicar amonestaciones, sanción que los mismos conocen en función de su experiencia previa en el sistema. Sobre las amonestaciones se instala un “como si”, un relato de ficción, ya que las mismas no existen como alternativa de regulación en el Programa. En este sentido, podría decirse que se produce una extrapolación de la escuela de oferta regular, que opera en la cotidianeidad más allá de lo que se previó en el diseño del Programa.

Asimismo, aparece también en casos excepcionales la posibilidad de hacer “claustro docente” para la expulsión de aquellos alumnos que cometen una falta grave. A pesar de no existir regulación disciplinaria, el PIT de la Escuela Alberti define la suya propia, intentando afirmar que no se permite cualquier cosa en el ámbito del Programa.

“A un alumno le hicimos ‘claustro docente’... se fue de la cohorte 2011 porque robó una netbook... le dimos el pase a otra escuela igual, con el mismo programa porque sus compañeros estaban decepcionados....”.

(Coordinador, Escuela Alberti)

En este caso, tratando de sostener la continuidad del estudiante no ya en la institución sino en el dispositivo de inclusión, al alumno se le dio el pase a otra escuela con PIT 14-17. No obstante, en otro caso de un alumno al que también se le realizó “claustro docente” por cometer por segunda vez una falta grave contra el mobiliario escolar, el cuerpo de profesores define la expulsión del PIT a partir de ponderar la situación escolar del joven. A la falta grave se le agrega la baja asistencia del estudiante y su desinterés en la tarea escolar. Al respecto, señala el coordinador justificando esta drástica decisión:

“Lo que pasa es que ha tenido muy bajos los porcentajes de asistencia. En Lengua tenía cero por ciento, Formación para la Vida y el Trabajo, cero por ciento, Formación Laboral el veinte, no llegaba... lo más alto que tenía de porcentaje este chico era el 65, 50 por ciento. [...] No viene, no trabaja, no tenía carpeta, no tenía nada”.

(Coordinador, Escuela Alberti)

Así, el Programa aparece como la oportunidad de terminar la escuela secundaria y para estar incluido nuevamente en el sistema es necesario re-aprender el “oficio de alumno”³⁷ (Perrenoud, 2007), saber que no todo vale, que existen formas de comportamiento que no se aceptan.

8.1.c El vínculo docente-alumno: la recuperación de los estudiantes

Otro aspecto fundamental para la permanencia de los alumnos en las aulas del PIT 14-17 refiere al vínculo que construyen con los profesores y adultos institucionales. Este proceso se encuentra informado y orientado por el mensaje de inclusión de la convocatoria y el propósito que se les trasmite a los docentes desde la gestión y la coordinación del Programa. Al respecto, un asunto central que opera es el tener consideraciones con los alumnos, sostenidas por la representación de recuperar a estos jóvenes, en relación con las dificultades en las conductas, expresiones y/o asistencia debido a las condiciones de vida y las experiencias de las que provienen.

“... la intención del Programa es recuperar chicos que hayan abandonado...”.

(Coordinador, Escuela Alberti)

“Cuando este chico en junio yo lo conozco, me ponía la música, hablaba permanentemente... Me ponía el celular con música, charlaba. [...] Y poco a poco... no reprimir: ‘Me gusta’, ‘No lo pongas fuerte’, ‘Apaga eso’, ‘No, no, estamos en clase’, le digo. Y para algunas actividades yo tengo que ir despacito. [...] Este chico tuvo un cambio increíble. Creo que es escolta en algunos actos...”.

(Docente de Lengua, Escuela Alberti)

“No, además con las faltas quedan libres, quedarían libres una vez por mes... Tiene muchos problemas con el bebé, pobrecita... Acá hay chicas que se los tienen la mamá o que se lo cuida la hermana, pero hay algunas que no... Y ella viene poco”.

(Preceptora, Escuela Alberti)

“...el Programa, [...] es bueno en el sentido que apuntó a una franja de alumnos que estaban excluidos del sistema educativo y que si no, ni el año pasado hubiesen empezado, ni este año tampoco. En general, los chicos que vienen... son chicos con... complicaciones... [...] Problemas en las casas, en los hogares, mucha enfermedad social la arrastra del hogar de donde vienen, drogadicción, [...] hay muchos chicos bajo protección judicial... mucha violencia familiar. Entonces es bueno el Programa, porque... apunta a esa franja que si no, es una bomba de tiempo que anda ahí en la sociedad...”.

(Preceptores, Escuela Alberti)

Estos son algunos modos en los que opera el discurso de la socialización. Está presente la idea de recuperar esos jóvenes para la sociedad con mecanismos de comprensión y

contemplación a sus realidades.

Los fragmentos de la entrevista transcrita a continuación, en la cual una preceptora realiza una descripción acerca de la dinámica cotidiana en el PIT, es elocuente con respecto a las consideraciones y contemplaciones que ha impreso en las conductas de los adultos y que a su vez, quizás, ha logrado instalar cierto optimismo con respecto a los propósitos y logros del Programa.

“No, el Programa funciona muy bien y... los chicos lo aceptan muy bien. [...] Yo veo... el interés de los chicos y que se han incluido de nuevo en el ritmo de estudio que les cuesta, les cuesta pero es como que están muy acompañados por los profesores... Los profesores le tienen mucha paciencia, es como un seguimiento más personalizado del alumno, entonces hay otra didáctica en comparación de lo que es la secundaria normal, digamos, el profesor... En la secundaria normal también existe la tutoría pero es fuera del horario de clases, nosotros la tenemos incorporada y... prácticamente se las incorporan como clases y el seguimiento del alumno, se lo sigue particularmente a cada alumno más allá de que tengan distintos grupos porque los profesores a veces tienen Lengua 1, Lengua 2, Lengua 3 todo en el mismo grupo, pero... es como que se lo sigue más particularmente al alumno. En el secundario normal es como más... más global digamos, la educación, la clase, o sea, acá se hacen trabajos grupales, las... evaluaciones son de otra manera, el chico tiene más posibilidades... Lo que es difícil es el tema de la disciplina, en la disciplina sí, ya es más complicado porque, bueno... hay que ponerles ciertos límites que... [...] hay... que ir por otros lados, por el diálogo, tratar de implantarlos de alguna otra manera... Hay alumnos que son muy difíciles... por más de que uno los habla, los habla, los habla y... pero es más difícil que un chico que se le pone una amonestación y ya se asusta... Se procura que el chico entienda y que se dé cuenta que se ha equivocado. Yo creo que después de... creo que después de un mes y medio atrás se han dado cuenta que estuvieron mal...”

(Preceptora, Escuela Alberti)

Asimismo, una docente de Lengua que se considera exigente y estricta relata cómo se fue modificando su posición en las consideraciones para con los alumnos a partir de una experiencia personal con un estudiante del PIT.

“Por ejemplo, a mi un dato que me ayudó mucho, de un chico que a fin de año me doy cuenta que escribe su apellido con minúscula. Y aprueba con 10. Y le digo: ‘como Ud. no es una cosa, un objeto, la próxima vez que me escriba su apellido con minúscula le va a pasar lo mismo que a mis alumnetos de primer año. Me escribe 20 veces su apellido, y si no lo aprende le hago escribir 50 para que aprenda que Ud. es una persona, pero debe escribir su nombre y apellido con mayúsculas’. Entonces me dice: ‘Pero ¿por qué si yo lo escribí con mayúscula?’. ‘No’, le digo, ‘esta efe es minúscula’. ‘¿Y cuál es la efe mayúscula?’. Entonces se la muestro porque me doy cuenta que no me estaba engañando, que

realmente no conocía cuál es la efe mayúscula. 'Esta la minúscula, está la mayúscula'. Y entonces me dice 'Sabe, lo que pasa que cuando yo me enteré que yo iba a poder entrar a este plan, de 14 a 17, yo no sabía bien el abecedario. Entonces, como yo trabajo en una carpintería, me iba todos los días, me compré un cuaderno de caligrafía y me iba a trabajar a la carpintería, y en los momentos libres escribía el abecedario'. Ese chico que no sabe las letras, hoy por hoy, que esté a punto de recibirse, le falte un año, creo que..., bueno, maneje las categorías gramaticales, que sepa un análisis sintáctico, que hable de "El Avaro" de Molière, que te pueda leer un texto de mediana complejidad. Que sepa todo lo que sabe de Lengua, es un avance... Un avance grande".

(Profesora de Lengua, Escuela Alberti)

Una posible variable a tener en cuenta para la permanencia de muchos de los alumnos consiste en un posicionamiento positivo que adoptan tanto estudiantes como docentes para su reinserción en el proceso de escolarización, cuestión que se fortalecería con otros aspectos del Programa tales como las consideraciones de los adultos institucionales y la ratio docente-alumnos. Esta dimensión de análisis también se puede rastrear en las voces transcriptas en el apartado de las expectativas y valoraciones de los estudiantes. Al respecto, se puede interpretar esta actitud de los alumnos en el siguiente relato del coordinador del Programa, que a su vez contrasta en algún punto con las condiciones que ofrece la secundaria común:

"... la escuela normal está sacando alumnos, salen porque no se encuentran o no... no sé qué tiene el sistema, no sé, en realidad no soy un especialista como para decir cuál es el punto crítico que hace que el alumno o no estudie o no mantenga las reglas mínimas de convivencia, no sé [...] Si vos me preguntás por qué abandonó allá, no sé, a lo mejor no se sintió en la escuela. Pero acá lo que es el hermano y lo que él, y vos ves que vienen los padres, los traen, se preocupan, hemos tenido casos que vos ves las notas que traían de las otras escuelas, que vos decís ¿por qué abandonaron? Porque la abanderada, que viene del XXX, venía con 9, 10. La abanderada de la escuela, de acá [PIT], en el [otro colegio] debe haber salido en 3ro".

(Coordinador, Escuela Alberti)

Este posicionamiento de hospitalidad y cuidado de los docentes y adultos es reafirmado a partir de los relatos realizados por los alumnos, tal como se puede inferir de los siguientes fragmentos de entrevistas:

"Yo creo que acá como nosotros estamos, por lo menos yo, al igual que algunos compañeros que están dispuestos a venir al colegio y... veo que los profes también quieren eso, no digo que... que los que dan en el colegio normal no lo quieran pero... como que no te prestan tanta atención como acá, eso es muy bueno acá".

(Alumno, Escuela Alberti)

“Eh... Acá yo me siento más cómoda, o sea, es como que nos contienen y eso... te hace ser así, o sea, me siento contenida porque en el otro era ‘No, esto no; no, lo otro’, era muy... exigente, muy... eran todos muy rígidos con las cosas, lo que teníamos que hacer, lo que no, que el uniforme, que lo otro, o sea, no digo que acá venimos como queremos sino que nos sentimos... o sea, creo que es algo en general cuando digo que nos... sentimos que... contenidos”.

(Alumna, Escuela Alberti)

Entrevistador: *¿Y con respecto a las materias y a la forma de enseñar qué es lo diferente?*

Entrevistada: *Eh... la paciencia, para mí la paciencia.... Siempre los profesores nos dicen “chicos, si ustedes no entienden algo vienen nos preguntan [...] si no estudiaste para la prueba, completá la carpeta y yo la semana que viene te tomo... son muy pacientes... siempre y cuando hagamos las cosas y no seamos tan hartantes”.*

(Alumna, Escuela Alberti)

En síntesis, cuando el alumno/a es percibido como colaborador y no conflictivo, el trato es cordial y amigable y los profesores tienen una fuerte predisposición a ayudarlos y acompañarlos. Asimismo, los docentes reconocen que asumen otros posicionamientos, comparado con el que asumen con los alumnos de la escuela común. Inclusive algunos profesores señalan que la experiencia del PIT ha modificado su modo de tratar a los alumnos en la escuela común.

8.1.d El discurso de la oportunidad y la opción personal

No obstante, el mensaje de algunos docentes, principalmente aquellos con mayor trayectoria, consiste en señalarles a los alumnos que están concurriendo al PIT por una opción personal y no por una obligación del Estado o propia del sistema educativo para asistir a la escuela secundaria común. En consecuencia, los profesores les remarcan que la asistencia es importante porque es la única forma de garantizar que realicen las tareas escolares y ponen de manifiesto que aquel que no venga con esa predisposición es mejor que se retire. Este mensaje entra en tensión con la realidad de muchos alumnos que concurren obligados por los padres, que tienen dificultades para afrontar el trabajo académico y que producen interrupciones en el aula. Para estos casos los docentes tienen gestos y expresiones de exclusión escolar. También entra en tensión con las prácticas de consideración y hospitalidad, aunque ambas parecen convivir como dispositivos de inclusión.

8.2. Las formas de inclusión en el PIT de la Escuela Arturo Capdevila

8.2.a La resocialización escolar

Como parte de las condiciones de socialización en el orden escolar, desde el PIT de la Escuela Capdevila se generan actividades orientadas a la construcción de vínculos significativos entre los alumnos, con los docentes y equipo de gestión y con la institución.

Así, por ejemplo, se han organizado jornadas deportivas con profesores, la preceptora y el coordinador pedagógico y los estudiantes; salidas escolares conjuntas organizadas por la coordinación del Programa, picnics en un club, etc. Estas actividades, según los diferentes entrevistados, parecen haber fortalecido un sentimiento de pertenencia con la escuela, estar a gusto en ella y con las personas que la integran.

El coordinador y la preceptora plantean que el trabajo de re inserción a la escolaridad es, ante todo, un trabajo de socialización con un conjunto de normas escolares referidas a los modos de dirigirse a los compañeros, a los docentes y en el uso del espacio de la escuela:

Entrevistador: Con el tema de los espacios y de los recursos, ¿ustedes perciben que los chicos los están cuidando? ¿O hay que estarles encima?

Entrevistado: Son cuidadosos. Han aprendido a cuidar. En los primeros tiempos era una lucha con el tema de la merienda. Desde el Gobierno nos mandan la merienda... un jugueto, un alfajor, una tutuca. Y era una lucha, porque tomaban el jugueto y lo tiraban, salían al patio y era un reguero de esos juguetos. Y me ponía yo, o el señor de la limpieza, pobre, a juntar todo. Pero le insistíamos “chicos, por favor, están los cestos”. Ahora se han calmado, están cuidando un poco más. Me parece que hemos avanzado en ese sentido. En el tema de lo edilicio no han roto nada, han cuidado. Por ahí han roto un vidrio jugando en Educación Física.

(Coordinador, Escuela Capdevila)

“Entonces, se forman... baah, una forma de decir... porque hasta que los logras hacer formar... como que ellos ya no están en eso de formar, ellos... también quieren implementar, o ponerte normas, no sé, no se quieren adaptar a las cosas... Pero bueno, vos le decís a lo mejor, ‘buenas tardes chicos’ y no te contesta ninguno, y de vuelta ‘buenas tardes’. ‘Buenas tardes (tono desgastado)’ te contestan. ‘bueno, ahora si vamos al curso...’ ¡Qué sé yo! (risas). Pero es como para que ellos tengan una norma... es una cuestión me parece, de... educación”.

(Preceptora, Escuela Capdevila)

Entrevistador: ¿Cómo es el tema con ciertas normas que tiene la escuela? Porque la escuela por ahí dice “ahora tenemos clases, o ahora hay que hacer tal cosa o tal otra”.

Entrevistado: Ahí viene el trabajo nuestro, el trabajo diario, de la preceptora, de la ayudante técnica, mío. Acá nosotros no paramos, no es que yo por ser coordinador me siento acá, y esto anda solo. Acá hay que tenerlos al salto. “¿Qué es lo que hacés?”, “¿Por qué bajas? Pedí permiso para ir al baño”. Porque a ellos todavía les cuestan las normas, esta escuela trata un poco de ser más abierta pero hay ciertas normas, algunas cuestiones como por ejemplo para que el profesor pueda explicar cierto tema, tiene que haber ciertos momentos de atención, de orden, de silencio.

Entrevistador: ¿Y ahí cómo es? Los chicos, más allá de que haya que estarles encima,

¿logran poder construir esos momentos de atención, cierto clima de respeto?

Entrevistado: Sí, sí. En general les cuesta, pero lo pueden hacer. Y a veces con estos chicos que son un poquito más complicados, por ahí en el diálogo, en la negociación, convenimos, “bueno profe, yo trabajo pero déjeme escuchar música”... En el aula manda siempre el profesor. En una de esas les deja escuchar música, o les da unos 10 minutos como para que charlen, como que va negociando porque si no, es como que va a chocar y va a tensionar el ambiente, y todo lo que vos quieras brindar en términos de conocimientos de una materia, no le va a llegar, a lo mejor así llega. Estamos convencidos que llega”.

(Coordinador, Escuela Capdevila)

El trabajo de resocialización escolar, además de ser constante y recaer centralmente en la figura del coordinador del PIT y la preceptora, se ve acompañado de las tensiones derivadas del desconocimiento por parte de los alumnos, de ciertas reglas o normas escolares, así como de su resistencia a acatarlas. Es en esas tensiones donde se refleja un modo de inclusión escolar que parece apelar más a una oportunidad brindada a los jóvenes para adaptarse y reinsertarse en la institución, que a un derecho de los alumnos a acceder y permanecer en la escuela.

8.2.b El discurso de la “oportunidad” por sobre el derecho a la educación

Como afirmábamos, existe una percepción de que los alumnos deben acatar las normas escolares porque “ésta es una oportunidad” para terminar el secundario. Ello se refleja en las entrevistas realizadas a los estudiantes, quienes aluden al PIT como su “última oportunidad”. En sus relatos, la escuela estaría ofreciendo una oportunidad a quienes no supieron, no pudieron o no quisieron aprovechar otras opciones.

“Se supone que nos dan otra oportunidad para que nosotras terminemos el colegio”.

(Alumna, Escuela Capdevila)

“Entonces, como nos dieron otra oportunidad acá a la noche, de 14 a 17 y si somos más grandes, de 18 para arriba tenemos el otro turno... Así que nos dieron posibilidades para venir acá, para terminar el estudio, la escuela, todo...”.

(Alumna, Escuela Capdevila)

Este discurso de la oportunidad parece depositar en la voluntad de los alumnos gran parte del trabajo de inclusión. Así, la construcción del discurso puede leerse como una estrategia tendiente a la inclusión.

Se observan escasos apoyos para el acompañamiento del PIT por parte del Ministerio a las instituciones educativas para tramitar las tensiones que implica la inclusión de los jóvenes en el orden escolar, lo que queda librado a la creatividad y al ingenio de las escuelas y sus autoridades y a los sujetos que participan del Programa. En las prácticas escolares parecen activarse estrategias que desplazan la centralidad de los alumnos que

tienen *derecho* a ser escolarizados, instalando en su lugar un discurso que se asienta en la *oportunidad* brindada por la escuela y por los docentes que los asisten para dicha escolarización. De esta forma, la responsabilidad para aprovechar (o no) la oportunidad de permanecer (o no) en la escuela, deja de pensarse en términos políticos, institucionales y pedagógicos, para ser asumida y reconocida en términos individuales, como consecuencia de elecciones adecuadas (o no) del alumno. El derecho a la educación se subordina de este modo al uso que los jóvenes realizan de la oportunidad ofrecida, liberando al sistema, las políticas y sus docentes, de la responsabilidad que pudieran tener.

8.2.c Nadie queda afuera del PIT por faltas

Otra de las diferencias que perciben los alumnos con la escuela común gira en torno al régimen de asistencias como posibilidad para permanecer en la escuela. El elevado número de faltas en esta sede no se transforma en un obstáculo para la permanencia de los alumnos. El análisis de los registros de asistencia muestra la conformación a lo largo del año de dos grandes grupos de estudiantes: los que llegaron hasta fin de año y los que figuran como inscriptos pero no terminaron el ciclo escolar. En ambos se observa, entre marzo y septiembre de 2012, una discontinuidad significativa en su asistencia a la escuela, con alumnos que llegaron a tener hasta 40 faltas. Esta situación es reconocida como obstáculo por parte del equipo de gestión del PIT, así como por los docentes en relación a sus propuestas de enseñanza, a la construcción de hábitos escolares y de estudio. Sin embargo, incluso cuando el PIT como programa establece un mínimo de asistencias que los estudiantes deberían cumplir para no perder la regularidad, se ha generado otro criterio en la escuela y es que los jóvenes no quedan afuera del PIT por faltas.

El ausentismo de los alumnos tiende a ser analizado en dos claves. Por un lado, lo que es posible, deseable y necesario aceptar en el marco de un dispositivo de inclusión escolar como el PIT; por el otro, las implicancias para la estabilidad laboral de los docentes ante una caída de la matrícula del Programa.

“Están todos anotados. Y hay chicos que no vinieron nunca, o sea no les conocemos la cara. Esos chicos tampoco los hemos sacado del registro, ni nada, o sea: siguen figurando... pero hasta diciembre, si ya no vinieron en un año... O sea, es como que también somos contemplativos en ese sentido porque no queremos que abandonen. Y que el sistema se caiga... Convengamos que esto también es... todo depende. Si nosotros no tenemos alumnos, nosotros nos quedamos sin trabajo”.

(Preceptora, Escuela Capdevila)

El discurso de la inclusión en el entramado de la precarización del trabajo docente se traduce en prácticas que flexibilizan los criterios de permanencia en el PIT en relación con la asistencia.

Otra estrategia de inclusión (que profundizaremos en la sección sobre enseñanza y currículum de este informe) tiene que ver con la baja intensidad del ritmo de trabajo en

torno al conocimiento escolar. La propuesta formativa del PIT como trayecto de escolarización ha sido diseñada en forma intensiva y con dos años menos de duración en relación al secundario común. A pesar de tener un diseño curricular de mayor intensidad que la escuela secundaria, lo que se observa es un menor ritmo de intensidad en el tratamiento de los contenidos de enseñanza.

De este modo, es posible sostener que nuevas desigualdades sociales y pedagógicas parecen producirse al interior de un dispositivo de inclusión como el PIT y que requieren, sin duda, de análisis específicos a los fines de construir alternativas político pedagógicas para superarlas.

8.3 Las formas de inclusión en el PIT de la Escuela Rubén Darío

Tres estrategias principales operan para incluir a los alumnos en la Escuela Rubén Darío: el seguimiento y preocupación individualizada por cada estudiante del Programa, la búsqueda y armado de una red de organizaciones sociales de apoyo al PIT y la capacitación y contención de docentes en torno a la inclusión de jóvenes en situación de vulnerabilidad.

8.3.a El seguimiento y preocupación por los alumnos

Con una fuerte preocupación sobre la inclusión educativa a partir de una mirada positiva de los jóvenes, en este PIT el seguimiento de los alumnos es minucioso, insistente y personalizado. Ante el ausentismo de un estudiante, bajo rendimiento académico o situación problemática en la escuela, la coordinadora se toma el tiempo necesario para llamar a sus hogares e indagar qué situaciones familiares o sociales pueden estar afectando la experiencia de los alumnos. La escuela tiene ocho estudiantes que viven en organizaciones civiles destinadas a hogares de jóvenes y niños que por diferentes situaciones no pueden vivir con sus padres o familia nuclear. En uno de esos hogares, la voz de la coordinadora es conocida por la reiteración de sus llamados. Tal como lo relató la coordinadora:

“Sí, lo ven como diferente, de hecho tengo una alumna que faltó mucho, va y viene, es itinerante ella por temas grosos, ella vive en un hogar, tiene toda como una historia, se está trabajando mucho con ella. Yo trabajo mucho con quien es su referente para ver cómo... o sea, cuando empieza a faltar, yo ahí estoy llamando. Y bueno entonces cuando vino M. le digo ‘¡M!’ , yo siempre los cargo [bromeo] cuando hay uno que falta mucho, le digo ‘¿es un holograma, es una aparición o es usted?’ . Me dice ‘No, soy yo, vine, voy a venir, te prometo que voy a venir’ . ‘No me prometas nada a mí, vos tenés que levantarte y salir de tu casa y decir voy a ir a la escuela’ . Y entonces me dice: ‘vos llamaste y le dijiste a J. que siempre iba a ser tu alumna’ . ‘Sí, [...] vos siempre vas a ser nuestra alumna, el que entra al PIT, a este PIT siempre va a ser alumno de PIT, no se va ir’ . Entonces dice ‘Ay... esta escuela es tan rara, porque en ninguna escuela te llaman para que vayas a clase. En ninguna escuela van a estar preguntando, ¿qué te pasó?’ ...”.

(Coordinadora, Escuela Rubén Darío)

En otras situaciones, un alumno dejó de asistir a la escuela por problemas económicos. Habida cuenta que era difícil para él conseguir trabajo en la comunidad, dado el estigma negativo de su familia, la coordinadora gestionó con la directora y con la Secretaría de la Niñez, un trabajo en la escuela para el alumno. Este trabajo fue rentado por una beca del Gobierno. Conectarse con otros profesionales que puedan contribuir a la resolución de un problema es una estrategia utilizada por la coordinadora.

En el PIT de esta sede, el seguimiento de los alumnos se extiende a esferas por fuera del hogar y de la escuela. En un caso, la coordinadora intervino porque un alumno del PIT estaba preso:

“Yo por ejemplo estuve con un tema de un chico que está preso, acompañando a la novia (ambos del PIT)... es bastante confuso el tema. [...] Diez días hace que está [detenido], de terror. Que llamo a este, que llamo al otro. Hoy me dijeron ‘sale, le vamos a dar la libertad asistida porque no hay elementos’. ¡Hice un informe, aunque nadie me lo pidió yo hice un informe!, y se los mandé a los del equipo que lo tenían que valorar, yo no sé si sirvió o no sirvió”.

(Coordinadora, Escuela Rubén Darío)

Desplazarse hasta la Ciudad de Córdoba desde la localidad donde se encuentra el PIT es una tarea que consume al menos tres horas diarias. Sin embargo, la coordinadora se toma el tiempo para contener a los alumnos, acompañarlos y brindarles apoyo profesional más allá de los límites de la escuela.

Los llamados por teléfono, los diálogos y la preocupación han conseguido que muchos alumnos regresen al PIT y no abandonen. En la voz de un joven, vuelven porque “esto es una familia”. Es por eso que este PIT tiene una baja tasa de deserción. Para la primera cohorte de 25 alumnos, solo desertaron 3. Mientras que en la segunda cohorte de un grupo de 25 estudiantes abandonaron 8, y del otro grupo de 26 abandonaron 9.

Desde este PIT también se negocian las inasistencias, pero la particularidad de la escuela radica en el seguimiento y acompañamiento de los alumnos en torno a los problemas que afectan la asistencia a la escuela. El PIT extiende su acción hacia la vida de los jóvenes más allá de la institución.

8.3.b Red de profesionales que aportan a la inclusión

Es recurrente en el discurso de la coordinadora que ante una situación que implique un abordaje profesional que excede a su formación, busca apoyo en organizaciones por afuera de la escuela. De alguna manera, el PIT de la Escuela Rubén Darío va armando una red de trabajo con otros sectores de la comunidad que puedan aportar desde su especificidad. Esto implica un doble reconocimiento. En primer lugar reconocer que la escuela y el equipo docente tienen limitaciones para hacer frente a muchas de las demandas y complejidades que traen los alumnos del PIT. Es por eso que la coordinadora, ante una situación problemática para la cual no tiene respuestas, pensando “cómo ser una coordi-

nadora y no morir en el intento”, realiza múltiples esfuerzos por resolver las múltiples demandas de los alumnos, profesores y Ministerio. Y en segundo lugar, reconocer lo que otras instituciones tienen para ofrecer.

Los organismos con los cuales el PIT de la escuela interactúa casi a diario son: el Ministerio de Educación, la Subsecretaría de Niñez, Adolescencia y Familia, la Universidad Nacional de Córdoba, el Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos y los Equipos Profesionales de Apoyo Escolar (EPAE, del Ministerio de Educación, que atiende a niños con necesidades especiales).

Son frecuentes los llamados de la coordinadora al Ministerio. Estos sirven para pedir aclaraciones sobre los instructivos, pero también para solicitar consejos profesionales ante una situación problemática. Hay una sensación de falta de normativas y regulación por parte del Ministerio a ciertas cuestiones del PIT, sobre todo aquellas que tienen que ver con lo pedagógico. En palabras de la coordinadora, a pesar de esta flaqueza, las autoridades siempre han respondido:

“Yo creo... me parece, lo que yo siento es que se podría... [...] Se podría haber preparado mejor el terreno para el inicio del mismo [del PIT]. Me parece, hubiera dado mucho mejor resultado, ya desde nosotras en adelante digamos. Yo me sentí en todas las cosas que necesité acompañada, sobre todo el año pasado. [...] Pero creo que en lo pedagógico falta ¡muchísimo!”.

(Coordinadora, Escuela Rubén Darío)

Con la Subsecretaría de Niñez, Adolescencia y Familia se trabaja con un profesional de menores en riesgo social, que visita la escuela semanalmente. Junto con la coordinadora desarrollan talleres de formación ciudadana en los cuales abordan problemas que atraviesan los jóvenes, como la violencia de género, el uso de drogas y la violencia en general. Asimismo, ante cualquier situación particular, la coordinadora solicita la intervención del profesional de la Subsecretaría, quien ha ayudado a ubicar a los jóvenes en trabajos rentados o en instituciones de rehabilitación.

Al principio de este informe se destacaba que la Escuela Rubén Darío es una institución que no expulsa, pero en la que si los alumnos se quedan, se quedan bajo las pautas de la escuela. En relación al consumo de drogas, no solo existe una regla a cumplir, “en la escuela no se consume ni se viene fumado”, sino que se ofrecen los medios que contribuyan a que esa regla pueda ser cumplida.

8.3.c Contención y formación docente en torno a jóvenes en contexto de pobreza

La coordinadora contacta a pedagogos de la Universidad Nacional de Córdoba para contribuir en la formación docente con temas específicos como la evaluación y el pluricurso. Durante 2011 se trabajó con diferentes innovaciones: lectura y producción de textos argumentativos, evaluación formativa y aprendizaje basado en proyectos para el pluricurso. Algunos de estos talleres se dieron en el marco de las reuniones institucionales, mientras que

la capacitación del pluricurso se llevó a cabo como respuesta a un requisito del Ministerio donde cada sede debía realizar un proyecto de investigación-acción sobre esta modalidad. En relación a los proyectos de innovación pedagógica en el PIT de esta sede, se observa que excepto el proyecto de pluricurso, las otras innovaciones no lograron sostenerse a lo largo del año. Un taller de dos horas no es suficiente para introducir innovaciones en la escuela, sino que es necesario el acompañamiento y seguimiento a los docentes. Las razones por las cuales las otras innovaciones no pudieron sostenerse se deben a las múltiples y complejas demandas del PIT mencionadas más arriba y al vacío normativo del Ministerio ya comentado. Ante la ausencia de regulaciones y prescripciones, el PIT de la Escuela Rubén Darío trata de resolver las situaciones emergentes con diferentes proyectos. La simultaneidad de los proyectos en manos de pocos tutores, hace que se termine abandonado unos por otros, que también son urgentes.

Otro organismo contactado por la escuela fue el Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos, que ofreció varios talleres a los docentes para que luego pudieran desarrollar una propuesta de formación laboral obligatoria en el PIT (Talleres de Capacitación Laboral), desde el enfoque cooperativista.

Además, se ha comenzado a trabajar con adecuaciones curriculares con jóvenes que tienen necesidades educativas especiales. Para ello se ha convocado al EPAE y se trabaja con una docente integradora (de formación psicopedagoga) invitada a participar de los encuentros institucionales.

La coordinadora del PIT busca configurar una red de trabajo profesional que pueda mejorar la labor que se realiza en el PIT. Son tantas las demandas de los alumnos que vienen de contextos de alta vulnerabilidad social y tan diferente el formato académico del PIT, que se hace necesario proyectar intervenciones e innovaciones para responder a estas demandas. En el PIT de la Escuela Rubén Darío se cuenta con los recursos externos que la coordinadora pudo obtener por su propia iniciativa. Para 2012 se planificó continuar con estos desarrollos profesionales e innovaciones pedagógicas a sabiendas de que las horas institucionales para trabajar el taller con docentes no alcanzan.

8.4 Las formas de inclusión en el PIT de la Escuela Juan Filloy

8.4.a La oportunidad de tener un trabajo

En la sede del PIT Juan Filloy hay una impronta en el imaginario colectivo, en tanto institución vinculada a la producción (recordemos que la sede está radicada en una empresa), que parece estar presente en las expectativas del coordinador y, a través de su palabra, en la de los alumnos:

“... uno que por ahí tiene contacto con los coordinadores de los otros 14-17 de la Ciudad de Córdoba, nosotros tenemos a diferencia de ellos un plus que es la continuidad de la masa de alumnos porque uno de los problemas que tienen los otros 14-17 es la discontinuidad en asistencia y la deserción y la verdad que nosotros hemos tenido poco desgranamiento. Y viene ese plus, muchos con muchas expectativas laborales, de seguir

carreras afines a lo que puede ofrecer la fábrica”.

(Coordinador, sede Juan Filloy)

Pareciera que el éxito en términos de permanencia de los jóvenes en el PIT se explica por esta proyección laboral. La posibilidad de entrar a trabajar a la fábrica ocupa un importante lugar en el imaginario de algunos jóvenes:

“[...] Arriba hay una fábrica, en el medio, en todos lados y como que me bajo del colectivo y ¡que vean que yo estoy entrando a XXX! Porque es lindo. Vos hablaste de la fábrica [...] y todos te dicen ‘ay qué lindo [...]’ y yo estoy chocha [contenta] porque yo la conocí porque el primer día que entré nos llevaron a recorrerla, nos mostraron todas las cosas [...] estoy chocha en el lugar que estoy”.

Entrevistadora: O sea que tenés idea de seguir con alguna de las carreras que hay acá en la fábrica.

Entrevistada: Sí, porque me dijeron que pagan muy bien y que es muy buen trabajo.

(Alumna, sede Juan Filloy)

A los fines de nuestro análisis, creemos que es necesario articular este “plus” con otros indicios que permitan comprender la dinámica compleja en que se construyen las trayectorias escolares de los jóvenes en esta sede.

8.4.b El disciplinamiento aceptado a cambio de la pertenencia a la institución

A través de los discursos de los jóvenes podemos hipotetizar que el contexto de la fábrica brinda en el imaginario posibilidades de proyectarse laboralmente (cuestión no menor si se tienen en cuenta las condiciones de pobreza y marginación de muchos de ellos) pero, fundamentalmente, ofrece la posibilidad de tener cierta visibilidad social. ¿Cómo se explica que “estos” jóvenes sobre los que pesan múltiples y variadas estigmatizaciones acepten dócilmente los controles extra-escolares que impone el ingreso a la fábrica, así como sus restricciones respecto a comportamiento y respeto de las normas?

Recordamos el relato de uno de los alumnos que vuelve a clase luego de dos días de ausencia. La conversación tiene lugar en el aula cuando uno de sus compañeros de banco le pregunta por qué no había ido los días pasados. Contesta que lo paró la policía cuando iba en moto a su casa con otro de sus compañeros del PIT y lo dejaron dos días adentro (detenido) porque no tenía los papeles. Estos jóvenes sienten que la sospecha y mala fama los precede. Es significativo que este joven tenga la percepción de que la sede es un espacio “más privado”, mejor y más seguro que la calle, según sus comentarios.

En otra oportunidad, luego de haber realizado una entrevista grabada, otro de los alumnos pregunta a las investigadoras qué nos han contado sobre ellos, porque “se dice por ahí que aquí venimos la basura”. Ante este desalentador reflejo que la sociedad (en sentido amplio y anónimo) les devuelve de sí mismos, sumado a las historias de fracaso reiterado en sus intentos de armonizar con el perfil que la escuela secundaria aspira de ellos, la ex-

perencia en el PIT se convierte en una instancia de socialización, resguardo de sus lábiles identidades como jóvenes “difíciles” o “con algún problemita”. La fábrica es un lugar de referencia seguro, “privado”, controlado, que instituye regularidades y rutinas para sus vidas, aún cuando los contenidos de la escolaridad secundaria se vean relegados y simplificados al punto de perder relación con los conocimientos académicos.

“Muchos chicos toman dos colectivos para venir, entonces eso te muestra las ganas, porque son chicos que ya vienen un poco signados por el fracaso, por más que fracaso desde el punto de vista institucional, como vos lo quieras ver; pero el punto es que no le fue bien en la escuela y el hecho de volver es un síntoma (sic), de que recorra tanta distancia para venir a cursar, ya habla un poco de la motivación para seguir. Después hacerlos estudiar es otra cosa”.

(Coordinador, sede Juan Filloy)

En la guardia de la fábrica quedan registrados (almacenados en la computadora) su ingreso, sus nombres y su imagen. La insignia de la fábrica y del Programa queda corporizada en un distintivo que llevan consigo durante toda la jornada. Junto a las rutinas de traslado desde sus casas hasta la sede del PIT, estas experiencias se convierten en elementos estructurantes de su vida en la ciudad.

A instancias del coordinador y recuperando uno de los objetivos que guían la puesta en marcha del PIT, los actores colocan como preocupación central tres cuestiones que se encuentran relacionadas: *reinstitutionalizar, contener y ofrecer un título a los jóvenes:*

“... la única certeza que nosotros teníamos era que teníamos que tener cintura y buscarle la forma, digamos, como para tratar de reinstitutionalizarlos, si se quiere, a los chicos desde el punto de vista de que hay muchos que hace muchos años que están alejados del sistema educativo formal, de tratar de volver a inculcarles hábitos de escolarización desde el punto de vista de hábitos de estudio, de volver a tener hábitos de trabajo, volver a tener una regularidad con respecto al cursado y las clases y a la par de todo esto tratar que estudien, que aprendan y lo que aprendan, tratar de que sea significativo y tratar de laburar este objetivo que es sacarlos de la calle en primer lugar y en segundo lugar que se lleven sus titulaciones. Bueno y en ese trabajo estamos”.

(Coordinador, sede Juan Filloy)

Los adultos asumen que los hábitos relacionados al trabajo con el conocimiento se encuentran relegados a un segundo plano. En las clases se observa una gestión con el aprendizaje que lo reduce a su mínima expresión en función del objetivo de contener a los alumnos en el Programa. En el discurso de los profesores resalta el interés por la permanencia y en ese punto, al parecer, se negocian los contenidos, las reglas y las asistencias³⁸.

En otro lugar se analiza la austeridad con que se desarrollan las clases en esta sede. Resulta paradójico que en un contexto de cruce y/o convivencia de dos instituciones (la escuela y la fábrica) las respuestas generalizadas a la escasez de recursos (materiales y

didácticos) sea que las personas deben responsabilizarse y resolver individualmente situaciones que son de índole institucional. Recordemos que salvo por la existencia de un fondo mínimo que el Ministerio otorgó para fotocopias, esta sede no cuenta con material bibliográfico propio, netbooks, acceso a internet, laboratorios u otro tipo de recursos didácticos.

8.4.c Permanencia de los jóvenes en el PIT: el papel del coordinador

A diferencia de otros casos analizados donde el Programa se desarrolla en establecimientos escolares, en esta sede el coordinador es la única autoridad formal. Como se dijo, su figura se corresponde para los alumnos con la de director de escuela. De acuerdo con nuestros registros, las relaciones que establece con docentes y alumnos son cara a cara, privilegiando los canales informales de comunicación, el trato personal a partir de afinidades y el conocimiento de cada uno de los sujetos. Es una figura central en el PIT y referente para los demás actores institucionales. Los alumnos encuentran en él un interlocutor que los “escucha”, “comprende” y que participa activamente en la vida institucional:

“Sí, con el coordinador, bien. Sí, yo vengo y hablo con él. Nada que ver con el otro director. En el otro colegio yo con los profesores no hablaba de esa forma, era todo así ‘usted...’ qué sé yo. Con el coordinador puedo hablar tranquilamente”.

(Alumna, sede Juan Filloy)

Es él quien conoce las historias de cada uno de los alumnos y los compromete a continuar con el cursado a partir de realizar acuerdos y negociaciones; haciendo uso de la “flexibilidad” que permite el Programa, ejerce el control sobre su desarrollo.

El coordinador parece ser el gestor de la inclusión y permanencia de los jóvenes en el Programa: negocia el tiempo y la modalidad de las actividades curriculares con los profesores y los alumnos, administra las asistencias a través de contratos informales con ellos (“conversa”, “escucha”) apelando siempre a su compromiso individual y resuelve problemas de disciplina de la misma manera.

Esta parece ser una de las fortalezas en que se edifica la experiencia en el Programa, tanto para los alumnos como para los docentes. Recordemos que, para muchos de estos últimos, éste es su primer trabajo en el sistema educativo y reviste una importancia significativa para su economía familiar. Quizá el respeto por los atributos sociales que portan los alumnos que asisten al PIT sea condición para la permanencia de los docentes en el sistema. Las actitudes más valoradas para con los alumnos refieren a la posibilidad de entenderlos, “darles mucho amor”, ponerse a su lado y no exigirles demasiado. El dispositivo escolar, en todo caso, se amolda a intereses que poco tienen que ver con el trabajo con los contenidos de enseñanza planteados en la propuesta curricular.

En la sede Filloy el mandato de la inclusión social cobra fuerza por encima del mandato de inclusión escolar, y la actividad cotidiana resulta estructurada sobre esa base. Sostener la regularidad en la asistencia y la permanencia en el Programa parecen constituir méritos

suficientes para que un alumno avance en esta instancia re-institucionalizante.

En síntesis, los casos muestran que las escuelas y autoridades en forma individual elaboran estrategias para incluir a jóvenes que provienen de contextos de pobreza. No existen dentro del Programa de Inclusión y Terminalidad 14-17 suficientes recursos y normativas relativas a cómo abordar las condiciones de permanencia de este grupo de jóvenes. Dicha carencia se traduce en una inventiva organizada alrededor de diferentes estrategias, recursos y discursos según sea la impronta propia de cada sede.

Los dispositivos para la inclusión que ofrece el PIT 14-17 definitivamente abren una posibilidad de inclusión educativa. Sin embargo, dejan todavía demasiados flancos abiertos: ausencia de soportes normativos, equipos técnicos específicos para el PIT 14-17, materiales pedagógicos y didácticos para la enseñanza, capacitaciones para trabajar en una modalidad completamente desconocida para los profesores —como es el pluricurso— y profundización de un trabajo con currículum integrado, entre otros. Ante estas carencias de la política, se apuesta a la creatividad y compromiso de las escuelas y de los equipos de trabajo. Son los directivos y los docentes quienes logran recuperar de sus propias experiencias y trayectorias, personales e institucionales, recursos para sostener la propuesta de inclusión escolar. No obstante, dichas trayectorias y experiencias, al no ser reflexionadas y conducidas desde la política, corren el riesgo de generar efectos no deseados sobre el Programa.

8.5 El tiempo escolar y la organización curricular

El tiempo escolar regula el calendario de los días de clase durante el año y por semestre, la carga horaria por semana, el horario de cada jornada y las horas de clases por asignatura o espacio curricular.

El calendario anual del PIT 14-17 se adecua al calendario de la escuela secundaria regular, de tal manera que las clases comienzan en marzo y concluyen en la primera semana de diciembre³⁹. Ese mes se realizan los apoyos recuperatorios por asignatura para quienes no aprobaron y deben rendir, los festejos de finalización de cursos y los turnos de exámenes finales.

En el estudio de las cuatro sedes analizadas se observó que el calendario escolar anual se mantuvo, sin modificaciones sustantivas, sólo en dos de ellas. En cambio, en las otras dos sedes se redujo el tiempo de dictado de clases entre 15 y 30 días.

Las diferencias más notorias entre las sedes fueron observadas en las formas en que las instituciones administran los tiempos semanales y de cada jornada escolar y cómo en cada una de ellas se utilizan criterios diferentes a la hora de justificar sus decisiones en la organización curricular.

Respecto a la organización del tiempo de cada jornada, en dos de las sedes se observó una marcada reducción del tiempo escolar. La diferencia radica en que en una de ellas el motivo parece ser el ausentismo de los docentes, en tanto en la otra responde a diferentes causas entre las que cobran relevancia situaciones imponderables del cotidiano institucional.

En el Documento Base del Programa, la estructuración semanal de la organización

curricular del PIT 14-17 está pensada para adaptarse a los alumnos que trabajan. Se propone una jornada de cuatro horas diarias; las clases intensivas son los martes, miércoles y jueves, donde se concentra la mayor asistencia de los alumnos, mientras que los lunes y viernes son días destinados a las tutorías, instancias con mayor flexibilidad en la asistencia. Sobre la regulación horaria, a nivel ministerial se tuvo en cuenta la experiencia de las autoridades escolares en otros programas:

“Cuando arreglamos la grilla horaria de esta especialidad, del PIT, la experiencia adquirida, que en eso le llevamos mucha ventaja a las otras escuelas, inclusive a la misma coordinadora del PIT, porque ella es muy buena pero aprendió ahora, nosotros ya veníamos con una gimnasia mucho más larga. Yo le dije al Pelado, le dije mirá... Porque él ya había estado en una clase también en el Todos a Estudiar... ‘...el lunes no les des contenidos temáticos, o sea, no les des contenidos, no les des Historia ni... y el viernes tampoco. Las clases tienen que ser de martes a jueves. Esos otros días dales otras actividades, taller los lunes por ejemplo... taller de Electricidad, los viernes Educación Física’. Vos me dirás ¿Por qué? Y porque los chicos acá están todo el día en la calle y reciben toda esta motivación del viernes o del lunes que vienen cansados del domingo, entonces tenés que tratar de organizarles la grilla horaria para que ellos no tengan problemas. Después veremos más adelante. O sea, porque estos chicos no se van a reinsertar en el bachillerato común, van a terminar en este. Son cuatro años y se reciben.

(Director, Escuela Capdevila)

Respecto al tiempo de cada jornada escolar, este varía según la sede y su margen de aplicación estaría asociado a las decisiones pedagógicas de las autoridades de la institución. Ello se puede advertir en las descripciones de cada caso. Por otro lado, los procesos de negociación entre los diferentes actores institucionales con el *tiempo* parecen dibujarse como un sello que los distingue. A continuación haremos un breve repaso de lo observado en cada una de las sedes respecto a la organización del tiempo escolar.

8.5.a El tiempo escolar en la sede Rubén Darío: tres días, fuerte

En la distribución horaria semanal operada en esta sede se asume, en concordancia con la normativa, que los días centrales de la semana son mejores para las materias regulares y que las tutorías pueden ser de menor exigencia.

Entrevistada: Hay más o menos 68 inscriptos que están viniendo, son tres cursos. Y por ejemplo el grupo del año pasado, martes, miércoles y jueves hemos logrado que venga la mayoría. Este año, ahí son 22 me parece, lunes y viernes son los días de tutoría.

Entrevistadora: ¿Viernes también son días de tutoría para los tres grupos?

Entrevistada: Sí, excepto para uno que tiene Formación Ética, que nosotros lo pusimos así precisamente por los chicos que trabajan, como para que tengan tres días digamos, fuerte.

(Coordinadora, Escuela Rubén Darío)

La jornada escolar en el PIT de la Escuela Rubén Darío comienza a las 18:15 y finaliza a las 22:30 horas y se divide en dos módulos. Uno hasta las 20:15 y otro desde las 20:30 horas hasta la hora de salida. Ocasionalmente, si los alumnos se encuentran cansados porque la tarea del aula ha requerido mucha concentración, le solicitan al docente retirarse antes del final del módulo. Pero por lo general, el horario de clases se respeta.

Alrededor de las 20:15 horas alumnos y docentes se toman un recreo en el que se reúnen alrededor del mostrador principal de la escuela y comparten jugos, alfajores, turronec y otras colaciones enviadas por el Gobierno. La puerta de entrada de la escuela permanece abierta para aquellos alumnos que quieran salir a fumar, o bien lo hacen en el patio. Esta es una diferencia importante con la escuela secundaria regular y habla de un tratamiento diferenciado para los alumnos del PIT, considerados más como jóvenes/adultos, a pesar de tener edades similares.

En ocasiones el tiempo escolar se extiende cuando algunos alumnos llegan antes de la hora de comienzo de clases. Ese horario es importante para “enterarse” de cuestiones de los alumnos. Además, su arribo temprano es una muestra de su deseo de ir a la escuela y encontrar un lugar de escucha. Cuando se le preguntaba a la coordinadora respecto al clima escolar, comentaba:

“Es como difícil, digamos de describir, me parece que es un clima agradable en general, nosotros nos sentimos bien, los adultos, y le preguntamos a los chicos si se sienten bien, o sea de hecho por algo vienen y se quedan. Los martes que tienen Educación Física a las cuatro y media, este martes con el calor que hacía, vinieron a las tres de la tarde, hablamos con el preceptor porque la directora nos dijo que después de los 35 grados no tienen que dar clases y ellos quisieron ir y nos dijeron tenemos clases. Nadie se desmayó, hicieron otra actividad más tranquila, pero estuvieron en la escuela y desde las tres de la tarde”.

(Coordinadora, Escuela Rubén Darío)

Otro docente de una quinta sede relevada⁴⁰ señalaba sobre el cumplimiento horario:

Entrevistado: El horario de entrada al colegio es de seis de la tarde a diez de la noche.

Entrevistadora: ¿Se cumple ese horario?

Entrevistado: Sí... hay veces que tuvimos que acortar el horario porque al no tener vigilancia, vigilancia policial, por la seguridad de ellos y la nuestra también, había que dejarlos irse antes que cayera la noche, convengamos que, no lo tome como algo prejuicioso, pero es una zona muy complicada... y por ahí no es conveniente que los chicos se vuelvan tan tarde, porque la mayoría están a pie y algunos inclusive tienen que cruzar una zona descampada, complicada. Entonces bueno... tuvimos algunas veces el inconveniente que no venían los guardias y tuvimos que salir antes... pero en general se cumple.

(Docente de Ciencias Naturales, Escuela Miguel Hernández)

Como se advierte, se presentan situaciones condicionadas a otros factores relacionados con el entorno inmediato de la sede que inciden directamente en el funcionamiento del Programa.

8.5.b El tiempo escolar en la sede Rafael Alberti: la impronta de la lógica de la escuela

La estructuración del tiempo en el PIT de la Escuela Rafael Alberti da cuenta de un modo particular de organización del trabajo escolar que, en parte, responde a criterios contruidos desde la institución y en parte a los márgenes de autonomía que habilita la coordinación general del PIT. No obstante, la organización laboral se encuentra fuertemente regulada. La asistencia de los docentes a los horarios de trabajo es regular. En la estancia de trabajo de campo se han registrado pocos momentos de ausentismo docente, e incluso cuando se han producido han sido con aviso a la coordinación para facilitar la organización de la jornada escolar. Esta dinámica también se ha registrado para la organización del cronograma escolar y los turnos de exámenes. Así, por ejemplo, hacia final de año se encontraban establecidas, según calendario oficial, las fechas para la finalización de clases en los últimos días de noviembre, la fiesta de fin de año para el primer día de la primera semana de diciembre, la semana de clases de apoyo y las fechas de examen de coloquios.

Estimamos que esta organización y orden se deben al compromiso establecido con los docentes con la tarea de inclusión escolar a partir del mensaje explícito y la fuerte pertenencia y cohesión infundida por los responsables de la gestión y coordinación del PIT de la escuela.

La reorganización del tiempo escolar diario observada en esta sede en algún aspecto significa una reducción del mismo. No obstante, dicha organización se mantiene constante y es respetada por todos los actores, aunque existen negociaciones entre docentes y alumnos con respecto a cuándo entrar y cuándo retirarse del aula, e inclusive, de la institución.

La jornada escolar formal del PIT se inicia la mayoría de los días de la semana a las 17:15 horas con tutorías, a excepción del lunes que es exclusivo para tutorías. No obstante, en otros días de la semana, pero en un reducido número, se intercalan tutorías entre horas de los espacios curriculares.

Luego, oficialmente las clases están organizadas en dos bloques horarios separados por un recreo. Comienzan a las 18:15 horas y finalizan el primer bloque a las 20:15. A continuación tienen un recreo de 15 minutos y, posteriormente, se retoman las clases desde las 20:30 horas hasta las 22:30. Los viernes las clases concluyen a las 20:15 horas.

No obstante esta organización temporal cotidiana de la escuela, se encuentra legitimado por las autoridades el uso de otros recreos intermedios al interior de los bloques horarios. El primero de estos se realiza en un lapso “corto”, aproximadamente a las 19:15 horas, retomando las clases a las 19:20 o 19:25 horas. En el segundo bloque se realiza otro recreo breve a las 21:00 o 21:15 horas y se reinician las clases a las 21:30 hasta la finalización de la jornada, supuestamente, a las 22:30 horas.

Los tiempos así distribuidos para el trabajo académico y los descansos constituyen una

pauta de regulación compartida por los adultos institucionales y se sustenta en que la experiencia escolar les ha mostrado que los alumnos tienen dificultades para permanecer por largos períodos de tiempo concentrados en la tarea académica. El fundamento de tal presunción lo encuentran en las características socioculturales y escolares de los chicos.

“El proyecto, supuestamente empiezan de 18:15 hasta 20:15 y sabemos que la atención se dispersa, entonces los docentes tienen la potestad que cuando ven en el momento que cortaron un tema o demás, ‘bueno, cinco minutos de recreo’. Lo ponen cuando ellos consideren, en la hora de ellos tienen la potestad de elegir cuando poner esos diez o cinco minutitos de recreo, lo cortan cuando ellos consideren...”

(Coordinador, Escuela Alberti)

Entrevistado: *Acá existe un solo recreo largo pero los profes han tenido que implementar entre medio recreos de cinco minutos. ¿Por qué? Porque... se cansan.*

Entrevistador: *Ah. ¿Un recreo largo?*

Entrevistado: *Al medio.*

Entrevistador: *Porque tienen dos bloques temáticos, tienen dos materias por día.*

Entrevistado: *Claro. 18:15 y hay veces con las tutorías que empiezan 17:35, pero supongamos cuando empiezan 18:15 hasta las 20:15, dos horas reloj, es muchísimo, es mucho para un universitario, para un pibe de estos después de 20 minutos de estar escuchando ya... se molesta, se levanta... ya se cansa... [...] Habría que estudiar que sea corto, estos chicos... pierden la capacidad de atención después de 20 minutos, ya no los hagas... no les des más, no le hagas hacer más, ya necesitan un respiro y, bueno, déjalos que retocen diez minutos y volvé... antes que tenerlos dos horas, por eso se implementó ese recreito de cinco minutos en el medio, bueno, que salgan ahí cinco minutos, eso se implementó...*

(Preceptor, Escuela Alberti)

La lábil construcción de la experiencia del tiempo escolar que se va dando por usos y costumbres tiene por efecto la constante negociación entre docentes y alumnos acerca de la extensión de las tutorías y las clases. Esta circunstancia lleva a que sobre los horarios de clase y los recreos autorizados y legitimados por fuera de la norma del Programa, los alumnos batallen con los profesores por abreviar la permanencia dentro del aula con las tareas académicas saliendo antes a los descansos.

Esta dinámica produce que algunos grupos de las otras cohortes se encuentran en clases mientras otros pueden estar en recreo. Inclusive, en muchas situaciones observadas algunos alumnos de la misma clase son autorizados por el docente a salir al recreo mientras que otros continúan realizando las actividades de aprendizaje. No obstante, esta circunstancia no entorpece el desarrollo de las actividades académicas de los demás alumnos y/o cursos. Este fenómeno también sucede con el horario de finalización de clases, como aparece reflejado en el registro de una observación de clase y en el relato de una docente:

“Son las 21:40. Por la ventana se observa que se aproxima una fuerte tormenta eléctrica.

El docente lee en el libro de texto y les dice ‘escriban’ y dicta un párrafo. ‘Dibujen un prisma de base triangular b) un prisma de base cuadrada que no sea un cubo’. Borra el pizarrón. Continúa dictando ‘otro punto’. Los alumnos lo interrumpen diciendo: ‘Profe nos vayamos’. El docente contesta ‘bueno terminemos estos problemas’. Algunos de los alumnos: ‘No, no, no’. El docente responde ‘hagamos una cosa, si alguien se quiere ir que se vaya’. Alumno: ‘¿En serio profe?’. Docente. ‘Sí, pasá, hablá con el coordinador y te vas’. Nadie se mueve del banco. El docente continúa con la tarea. Un alumno vuelve a repreguntar si se pueden ir. El profesor le dice que sí, que pregunten. Deja la carpeta en el banco y van a preguntar al coordinador junto a otro compañero. Un alumno dice: ‘Ya está profe, se va a largar con todo [la lluvia]’. A las 21:52 entra el coordinador y le dice que si quieren, se pueden retirar por la tormenta que se avecina”.

(Registro de observación, Escuela Alberti)

“Claro. Por ejemplo, como que a la última hora estás discutiendo porque ‘Nos vamos a las 10’, ‘no, a las 10:10’, ‘Bueno, chicos a las 10:15. Están negociando la última media hora con nosotros”.

(Docente de Lengua, Escuela Alberti)

Algunos docentes se encuentran contrariados con respecto a este “statu quo” instalado por la fuerza de la costumbre en relación con los horarios de trabajo académico. No obstante, el nivel de ausentismo de los chicos en cada materia es algo que se trata de corregir desde la gestión directiva y coordinación. A continuación, una profesora describe las dificultades en los tiempos escolares luego de que la preceptora retirara dos alumnos del curso:

Entrevistador: ¿La estructuración horaria es más regular en la secundaria?

Entrevistada: Sí, ellos saben, ellos saben que hay un límite. [...] Y Martín y Santiago⁴¹ por ejemplo, vienen a la escuela, pero ellos vienen a socializar, evidentemente, no vienen a... entonces, seguramente ahora la preceptora los acusó y les dijo... porque ellos tienen esa idea, vienen a las 5:35 y se van por ejemplo a las 8:30.

Entrevistador: ¿Y por qué los viene a buscar la preceptora?

Entrevistada: Seguramente para hablar con la directora, porque si no, no hay nada. [...] Con Agustín y Genaro, ya sé que pasó eso, pero no es nuevo, porque yo les vivo diciendo, porque yo llego a las 20:30 el miércoles, porque mi horario es así yo acá a la tarde termino a las 18:30 acá [a la escuela común], entonces veo a la gente que está entrando a esa hora, y cuando llego a las 20:30 tengo menos de la mitad, se me han ido y yo los vi a las 18:30 cuando terminé en la escuela común. Me parece que es el mismo sistema que no contribuye, ellos mismos no lo saben: “Ah, pero si nos podemos ir a las 20:30”, “¿Quién dice, quién dice? Si uno viene a la escuela vienen de 17:30 a 22:30”. No, ellos solos manejan ese reglamento.

(Docente de Lengua, Escuela Alberti)

8.5.c El tiempo escolar en la sede Arturo Capdevila: la lógica del trabajo docente

En la sede del PIT Arturo Capdevila, en cambio, se ha observado una disminución sistemática del tiempo escolar. La propuesta formal establece un tiempo de cursado de lunes a viernes de 18 a 22:20 horas. Sin embargo, en la dinámica cotidiana ese horario se reduce a tres horas.

Algunos alumnos llegan usualmente a las 18 horas, mientras que otros lo van haciendo un poco más tarde. Las clases comienzan regularmente a las 18:20 horas. Este es un momento especial en la jornada: alumnos, docentes y coordinadores se agrupan antes de ingresar al aula y realizan un saludo general entre unos y otros. A las 20:30 horas comienza el primer recreo en el cual la preceptora (en ocasiones acompañada por el coordinador y/o la secretaria administrativa) reparten la merienda, que consiste en dos o tres alfajores y/o barras de cereales con dos o tres jugos⁴². Regresan a clase 15 o 20 minutos después. Se retoma la actividad en el aula por un lapso no mayor a media hora. De modo que los alumnos se retiran usualmente antes de las 21:30 horas. En algunas jornadas hemos observado cómo a solicitud de la preceptora se establecen acuerdos o negociaciones con los alumnos mediante los cuales se suspende el recreo (aunque se reparte la merienda) a condición de poder concluir antes la jornada escolar.

La organización del tiempo de trabajo docente en la Escuela Capdevila responde a criterios construidos desde la escuela y a las lagunas administrativas que tiene la normativa del PIT. El dictado de clases bajo la modalidad pluricurso se realiza de lunes a viernes, mientras que las tutorías se concentran al final del semestre, en el último mes de clase.

En esta sede, la ausencia prolongada de docentes por carpetas médicas y/o licencias ha originado cierta ingeniería organizativa según la cual los alumnos sólo tienen tres horas de clase promedio por día. A instancias del coordinador, algunos docentes modifican sus días y sus horarios de clase para reducir las horas libres, pero al costo de acortar la jornada escolar para los alumnos. Ello también trae aparejados nuevos problemas, en tanto los jóvenes no logran saber claramente los días de clase de cada asignatura. Este hecho adquiere relevancia en tanto la propuesta del PIT privilegia trayectos curriculares específicos en virtud de la trayectoria escolar de cada estudiante. Al modificarse el día de la semana de las materias a cursar, los alumnos no pueden saber cuándo y a qué clases deben asistir y cuándo no.

Como consecuencia, comienza a advertirse otro aspecto sobre la manera en que se organizan los trayectos disciplinares en esta sede. Provisoriamente podemos anticipar que los mismos no están fuertemente estructurados y que en la mayoría de los trayectos curriculares se elaboran propuestas de enseñanza globales pensadas para el conjunto de la clase, sin atender de manera específica los trayectos escolares de cada alumno⁴³.

Asimismo, en la Escuela Capdevila las horas institucionales rentadas previstas en el Documento Base del PIT —y que integran la organización curricular— se han subsumido a la jornada laboral de cada docente. En los cuatro meses de trabajo de campo no se registraron instancias de capacitación o talleres entre docentes. Sus intercambios se destinan

en general a resolver cuestiones informativas y/o administrativas, pero por lo general no son de carácter pedagógico.

La flexibilidad con que se definen regulaciones, como los usos del tiempo escolar para el ingreso a clase, la asistencia de los docentes, la inestabilidad de los espacios curriculares en los días y horarios fijados o el desarrollo de tutorías, se hace presente también en la estructuración del cronograma escolar anual y en los turnos de exámenes.

Así, por ejemplo, hacia final de 2011 no estaba fijada una fecha clara para la finalización de clases, inicio de tutorías para los exámenes finales y desarrollo de estos últimos. Mientras que en las sedes de las escuelas Rubén Darío y Rafael Alberti las clases culminaron en la segunda semana de noviembre, en la Arturo Capdevila finalizaron en la primera semana de diciembre.

En síntesis, en esta sede se observan cinco grandes criterios en la organización del trabajo escolar:

- Una disminución del tiempo escolar de enseñanza.
- La tarea docente se concentra en la tarea de enseñanza del pluricurso.
- Las tutorías y las horas destinadas a jornadas institucionales quedan subsumidas en el pluricurso.
- Una fuerte fragmentación en el trabajo de enseñar de los docentes; ellos definen individualmente sus propuestas de enseñanza y aunque trabajan cerca de la coordinación del PIT, atienden cuestiones administrativas pero no pedagógicas.
- Las propuestas de enseñanza no logran constituirse en propuestas diferenciadas que atiendan los trayectos específicos que se encuentran cursando sus alumnos.

8.5.d El tiempo escolar en la sede Juan Filloy: la lógica de la “re-institucionalización”

Cerrando esta sección, interesa presentar una descripción de las regulaciones del tiempo escolar en la cuarta sede objeto de análisis: el PIT que depende de la Escuela Juan Filloy.

En esta sede, como ocurre en la Escuela Capdevila, las tutorías y horas institucionales rentadas están subsumidas en el dictado de clases por asignatura que se desarrolla de lunes a viernes en los cinco días de la semana. Sin embargo, en este PIT se observa una variante, a propuesta del coordinador: los horarios de tutorías se realizarán a partir de la segunda semana de noviembre.

El horario oficial de funcionamiento del PIT es de 14 a 18:50 horas, aunque internamente se ha legitimado que el inicio de las actividades es a las 14.40 horas. De tal manera, el horario de las clases se ve considerablemente modificado en la práctica ya que según lo registrado en el trabajo de campo, el ingreso a la guardia de la fábrica se produce a las 14.40 horas; a las 15 alumnos y profesores están en el salón de clases; a las 16 tienen un recreo de media hora y luego reanudan las clases a las 16:30 hasta las 17:30 horas. Aunque el desgranamiento de alumnos que se retiran de la escuela comienza a partir de las 17 horas.

Se lee en consecuencia que, de las cuatro horas de clase reguladas para el PIT, alumnos y profesores permanecen en la institución un promedio de tres horas y desarrollan actividades en aula sólo un máximo de dos horas diarias.

A su vez, en la clase, el horario es objeto de permanentes negociaciones entre alumnos y docentes: “profé, ¿me puedo ir?”, “¡recreo, profé!” “terminé, me voy”, “¿nos deja salir profé?”, “¡es la hora profé!” son algunas de las muletillas que se escuchan constantemente en los salones.

Por su parte, los profesores también utilizan el mismo recurso: “no se pueden ir hasta que yo les diga”, “si van terminando las ecuaciones las corrijo y se pueden ir”.

En simultáneo, interesa mostrar la valoración positiva que los alumnos otorgan al tiempo reducido de clases en el PIT, en contraposición a la carga horaria de la escuela secundaria común.

Entrevistadora: ¿Qué es lo que más te gusta de acá?

Entrevistado: Que no estamos tantas horas a diferencia de antes, estaba casi seis horas en el colegio y ahora es la mitad.

(Alumno, sede J. Filloy)

El momento del recreo merece una reflexión particular. De acuerdo con los registros de campo, es el único tiempo que se respeta a rajatabla tanto por parte de los alumnos como de la secretaria y preceptora en tanto son estas últimas las encargadas de repartir el refrigerio correspondiente a cada alumno. De este modo, a las 16 horas puntualmente se da comienzo al recreo que se extenderá por media hora.

Ocurre aquí que el salón donde se dictan las clases de un grupo (Trayecto A)⁴⁴ no tiene puerta de salida directa afuera, por lo que estos alumnos deben necesariamente pasar por el salón del otro grupo (Trayecto B y C) para salir. Así, tanto cada vez que los primeros van al baño como a la preceptoría, interrumpen la clase del otro grupo y la misma situación se produce con la salida al recreo. Ambas instancias ocasionan interrupciones en las clases del segundo grupo.

Un registro ilustrativo al respecto refiere al día en que como actividad especial se desarrolló un taller de convivencia con la participación de los alumnos de ambas secciones:

“[...] A continuación la profesora anuncia que se va a realizar la segunda actividad; muchos chicos preguntan a qué hora es el recreo y la merienda; la profesora responde que al terminar la actividad. Continúa explicando que primero entregará una fotocopia a cada alumno en la cual hay escritas diversas frases referidas al cotidiano del PIT y ellos deben marcar con una cruz si están de acuerdo o en desacuerdo y si tienen alguna opinión al respecto deben escribirla en otro casillero destinado a tal fin; al finalizar deben reunirse con tres compañeros más y repetir la dinámica en una hoja nueva pero poniéndose de acuerdo entre los tres. Los chicos comienzan la actividad. [...] Luego de aproximadamente diez minutos, la secretaria y la preceptora irrumpen en el aula con porciones de torta en la mano y comienzan a colocarlas en la mesa. La profesora de Ética las mira sorprendida y dice “¡nooo!” la preceptora mira su reloj y responde ‘son las cuatro...’ y agrega ‘¿se puede?’ la profesora responde ‘y... bueno...’. A continuación se reparten los jugos y los chicos entregan las fotocopias en forma apresurada y comienzan a dispersarse. La profesora

dialoga con el coordinador y le pide ayuda para seguir trabajando en la segunda parte del taller. Luego se acerca a nosotras y dice 'Me fallaron todas las profes...'

(Registro taller de convivencia, sede Juan Filloy)

Por otro lado, las condiciones climáticas (mucho calor durante los meses del trabajo de campo) sumadas a las restricciones del espacio físico, como la falta de aislación térmica del salón (ventanales vidriados y sin cortinas y techos de chapas), constituyen otro motivo de recorte horario. Durante nuestra estancia, varios días los jóvenes se retiraron antes con autorización del coordinador por las altas temperaturas. Hay dos ventiladores que aportó la fábrica en los salones, pero no atenúan los efectos del calor. En los relatos de los protagonistas, las condiciones de funcionamiento, las características de los alumnos y el clima son elementos que definen la regulación —y en este caso, reducción— del tiempo escolar.

Aún así, el mismo se perfila como eje articulador de regularidades para los alumnos y los docentes en la organización de la experiencia escolar. Se trata de una negociación que se construye en el día a día. El coordinador va tomando decisiones y negociando con los distintos actores las formas y los tiempos de las actividades.

Respecto de las tutorías, estas no están contempladas en el horario diario ni semanal. Por acuerdos internos propuestos por el coordinador, las tutorías, aunque estaban programadas para diciembre, se cumplieron a partir del 15 de noviembre con los alumnos que necesitaban recuperar nota.

“Hay, digamos, algunas trasgresiones con lo que es el marco que te regula cómo llevar adelante el [PIT] 14-17 justamente en virtud de la experiencia. El cambio más marcado que hicimos nosotros, creo que es si vos agarrás el instructivo de como armar el [PIT]14-17, te dice que tenés que tener tres días de clase y dos días de tutorías y lo que nos pasó en [la escuela madre] fue que nosotros lo hicimos así a rajatabla, entonces los chicos necesitaban aceptar el hecho de volver a cursar y tratar de agarrar una regularidad en el cursado, y se les volvía dificultoso en tres días de clase; lo otro que no era obligatorio [tutorías], ni pisaban. Entonces se volvió bastante dificultoso el primer cuatrimestre del año pasado hacer un seguimiento de los chicos. Acá eso sí fue un poco unilateral porque en el momento del armado nos sentamos con el director y dijimos 'lo armamos de tal manera que aseguremos la continuidad en el cursado'. Hicimos el cursado en cinco días y todo lo que son las tutorías lo juntamos y lo sistematizamos en dos semanas al final de cada cuatrimestre. Llegamos a las vacaciones [de invierno], después de las vacaciones tuvimos quince días donde los docentes van trabajando de una manera más personalizada si se quiere, con los chicos lo que no pudieron desarrollar, lo que tienen que afianzar o lo que no vieron por ausencia, y estas cuestiones para tratar de ir cerrando notas. Y en esta segunda etapa vamos a tratar de hacer lo mismo, las clases las vamos a terminar el último día hábil de noviembre y el 2 de diciembre vamos a estar cerrando y esas últimas semanas solo para trabajar con este grupo de alumnos que necesita afianzar o que faltaron mucho”.

(Coordinador, sede Juan Filloy)

En la práctica se registró que el dictado de clases y la mayor parte de la actividad del PIT en esta sede finalizaron en la segunda semana de noviembre. Ello debido además a que la gran mayoría de los alumnos no asistía a las tutorías.

Respecto a las horas institucionales rentadas en el PIT Juan Filloy, no fueron suficientemente aprovechadas. Los profesores refieren que se usan para reuniones de personal y que en 2011 se realizaron dos: una al comienzo de clases y otra luego de las vacaciones de julio. En la primera, mientras algunos profesores propusieron material para trabajar cuestiones “más teóricas”, otro grupo de docentes se mostró preocupado por “qué hacer con estos chicos”, tema que fue entendido como “más práctica”. Al parecer, estas desavenencias de criterios entre profesores ocasionaron que a la segunda reunión del año la asistencia fuera mucho menor.

En suma, del análisis resulta que la regulación del calendario escolar, carga horaria semanal y diaria en la asistencia a clases y a la escuela por parte de docentes y alumnos es un tema complejo, difícil de cumplir y de hacerlo respetar. En el trabajo de campo se observó un variado espectro de interpretaciones y resoluciones alternativas en el cumplimiento horario tanto por parte de los jóvenes como de los adultos. Dichas interpretaciones están atravesadas, además, por otros factores que operan como limitantes o a la inversa, como condición de posibilidad en su aplicación. Por un lado, las condiciones de trabajo tanto para docentes o estudiantes (adecuación del espacio físico, recursos disponibles, extensas jornadas de trabajo docente, etc.); y por el otro, un escaso conocimiento y formación por parte de directivos y docentes para aprovechar los espacios que se diferencian del formato de la clase, como lo son las tutorías, horas institucionales o talleres de capacitación laboral de la manera que fueron sugeridas por el Programa. Dichos espacios —rentados en el PIT— y cuyo formato pedagógico no proviene de la escuela secundaria común, son parte de las tensiones y discrecionalidades que generan las lagunas regulatorias.

NOTAS

37 • El autor define al “oficio de alumno” como la ocupación o trabajo al que se abocan los estudiantes en la escuela, en la cual se manipulan objetos, bolígrafos, libros, hojas, cuadernos, equipos y tizas, entre otros, como así también el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias con los mismos. El acceso y tránsito por la institución escolar le plantea al alumno un aprendizaje y una relación estratégica con las reglas institucionales (códigos, normas, formas de actuación). Por otro lado, la relación con el contenido escolar se configura a partir del aporte de diferentes docentes de las distintas asignaturas. Incluso los estudiantes trabajan también para salvar las apariencias en un oficio rutinizado que lleva a aprender a simular, adular, negociar, mentir y “a vivir una doble vida” (Perrenoud, 2006). Asimismo, los diferentes niveles y modalidades de educación plantean y demandan diferentes aprendizajes para ese oficio según las particularidades y características de sus normas y modos de trabajo.

38 • Todos los días la preceptora entra a los salones y registra la asistencia de los alumnos. No obstante, en diciembre no pudimos acceder a los registros completos.

39 • El Ministerio de Educación define la finalización del ciclo escolar cada año en función de la cantidad de días de clase efectivos.

40 • Como se recordará, además de las cuatro sedes elegidas para realizar el estudio en profundidad, se relevaron otras cuatro sedes del PIT en la Ciudad de Córdoba. El docente entrevistado pertenece a una de esas sedes, que daremos en llamar Escuela Miguel Hernández.

41 • En el informe todos los nombres son ficticios para preservar confidencialidad.

42 • Es importante aquí resaltar el criterio de cantidad que prima en la distribución de alimentos. En una de las jornadas, algunos alumnos no querían recibir la merienda y la preceptora les señaló que debían hacerlo, incluso cuando no la fueran a comer, pues era algo que podían compartir con sus hermanos en sus casas.

43 • En la sección novena de este informe se desarrollan en detalle cuestiones relacionadas a este punto que remiten a la enseñanza en el PIT.

44 • En el Capítulo 9 de este informe se analizan las maneras en que esta sede resolvió el trabajo en pluricurso.

9. LA ENSEÑANZA EN EL PIT. CARACTERÍSTICAS Y DESAFÍOS EN UN DISPOSITIVO ESPECÍFICO DE INCLUSIÓN ESCOLAR

En este apartado se abordan las principales características que asume la enseñanza en el PIT 14-17. Existen diferentes aspectos que redefinen la dinámica del trabajo escolar a partir de la organización y la selección de los contenidos. Según el Documento Base, estos se organizan en distintos formatos: los trayectos disciplinares bajo la modalidad de pluricurso, tutorías y talleres de capacitación laboral. El Programa también contempla horas institucionales rentadas para articular el trabajo entre el equipo docente.

En este sentido se reconstruyen los criterios de organización y secuenciación de contenidos, así como las estrategias de enseñanza desplegadas en las escuelas que forman parte de este estudio. Finalmente se presentan las potencialidades y obstáculos que en torno a la enseñanza se van configurando al interior de un dispositivo de inclusión escolar en estado de institucionalización como el PIT.

9.1 Contenidos y recursos didácticos

En términos generales, la enseñanza comparte los mismos rasgos en los diferentes espacios de clase del PIT. Ella suele estructurarse en torno a tres grandes momentos. En el primero, junto al saludo inicial, se presenta la actividad de la clase y el tema que se trabajará o que se abordó anteriormente. Allí es posible encontrar pequeñas explicaciones por parte del docente de carácter general y sin el uso del pizarrón. En un segundo momento se entregan actividades en textos fotocopiados o en libros de textos para su lectura y análisis, de poca extensión, para que los alumnos trabajen en forma individual, en parejas, en tríos o en al-

gunos casos de manera grupal. En un tercer momento, según el agrupamiento de los estudiantes, por asignaturas, trayectos o “niveles”, la clase concluye con la entrega de las tareas o con la continuidad en otra instancia, o si es un grupo “homogéneo” (asignatura o trayecto) puede realizarse una puesta en común o cierre general de la actividad.

La organización de las clases es heterogénea según los casos, como así también al interior de ellos. En algunos se organizan en relación a temas y/o problemas de carácter general. Se advierte una débil atención a los contenidos propuestos en los diseños curriculares del PIT. Da la impresión que en muchas ocasiones, la intención es facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos ofreciendo una baja complejidad en el trabajo con el conocimiento.

Se han observado clases donde las explicaciones o exposiciones tienden a ser breves y fragmentadas, sin un desarrollo temático sostenido en el tiempo, con propuestas de transmisión de los contenidos de modo superficial, de baja complejidad y repetitivas. Al respecto, una cuestión importante a subrayar es que, por lo general, no se observan armados didácticos sofisticados u otros que recuperen propuestas de actividades y tratamiento del contenido a partir de materiales para la enseñanza publicados por instancias ministeriales. Tanto los responsables institucionales como los docentes expresan que no han recibido la capacitación necesaria ni se les han suministrado recursos pedagógicos para orientarse en esta nueva propuesta pedagógica⁴⁵.

Asimismo, es importante señalar que se registraron matices y algunas excepciones al estilo de enseñanza del modelo de la escuela tradicional que interesa mostrar. Estas se encuentran, fundamentalmente, en aquellos docentes con propuestas donde los alumnos tienen un mayor protagonismo a través de trabajos prácticos o la elaboración de proyectos.

En el PIT de la Escuela Capdevila, tanto en el Taller de Electricidad como en el de Formación Artística los alumnos son desafiados a un trabajo con cierta complejidad. En el primero trabajan en la construcción de circuitos eléctricos. Ello implica la elaboración de planos, la instalación del circuito, la prueba del mismo y la revisión de lo realizado ante determinado error. En el segundo caso, el trabajo con fotografías, la elaboración de atrapasueños⁴⁶, etc. desafían a los estudiantes a mantenerse en actividad constante durante el tiempo de clase. En ambos casos se realiza un aprendizaje tanto de contenidos como de habilidades y destrezas: para hacer determinados números y/o para pelar cables. Tanto en los talleres como en Educación Física se cuenta con los recursos necesarios para el trabajo con los alumnos.

Con respecto al trabajo con los contenidos y los recursos didácticos, merecen un párrafo aparte las clases destinadas a la producción para la Feria de Ciencia en la Escuela Rafael Alberti, donde también participaron los alumnos del PIT junto a sus compañeros de los turnos mañana y tarde. En esta oportunidad se observó a los estudiantes trabajar en las aulas con cajas, fotos, afiches, marcadores, revistas, plastilina y plásticos, entre otros, para construir diferentes tipos de producciones, como cuadros explicativos, instalaciones, circuitos eléctricos y maquetas en torno a diversos temas: salud reproductiva, educación vial, pobreza, neoliberalismo, electricidad, entre otros. En esta situación la participación de los docentes fue optativa e intervinieron, principalmente, aquellos que trabajan en los tres turnos. Un

caso es el de la docente de Formación Ética y Humanidades, cuyos alumnos del PIT expusieron sus producciones en una misma aula con las de los estudiantes de los otros turnos y cohabitaron sin inconvenientes ese espacio durante las horas que duró la Feria. No obstante, aunque el profesor del espacio de Formación Laboral no trabaja en los otros turnos, desplegó un conjunto de materiales y motivó a los alumnos para que expusieran en la Feria el armado de circuitos eléctricos de diferente tipo y con distintos dispositivos.

En las clases de las asignaturas básicas (Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, etc.) de algún modo la propuesta didáctica coloca en un lugar pasivo a los alumnos, mientras que en los talleres adquieren mayor protagonismo y, luego de uno o varios encuentros, cuentan con una producción realizada con su propio esfuerzo. En los talleres, el tiempo parece transcurrir más rápido en relación al resto de las asignaturas. Esta percepción sobre el tiempo que los estudiantes manifiestan se hace evidente en la concentración en la tarea; así, le reclaman al docente falta de tiempo para terminar su actividad, no salen al recreo, trabajan sin hablar con sus compañeros y/o en ocasiones, colaborando con algunos de ellos.

En el PIT de la Escuela Alberti se pudieron observar tratamientos de los saberes donde los alumnos son desafiados a una tarea cognitiva que los invita a la reflexión y a ser protagonistas del proceso de aprendizaje, donde los docentes van ofreciendo ayudas e, inclusive, en algunas situaciones actividades basadas en problemas. Por ejemplo, en un registro de clase de Formación Ética y Ciudadana, la docente colocó un cartel en el pizarrón que decía “Educación Sexual Integral” y luego, a través de un conjunto de preguntas que ella propuso, todos sentados en una especie de mesa redonda debatieron acerca de violencia, identidad, sexualidad, vínculos entre pares, entre otros temas (aunque sin recurrir a materiales didácticos y conceptualizaciones que profundicen el proceso de aprendizaje).

En relación con los recursos o materiales didácticos, para el desarrollo de las actividades en la sede del PIT de la Escuela Alberti los docentes recurren principalmente a fotocopias sueltas de libros de textos o de otros materiales bibliográficos o hemerográficos. En algunas ocasiones se ha observado el trabajo con libros de textos, audiovisuales y fragmentos de obras literarias. En numerosas situaciones áulicas los docentes apoyan sus explicaciones con anotaciones de conceptos, ejercicios, cuadros clasificatorios y/o gráficos en el pizarrón. Aunque en otros el uso del mismo es inexistente. Según relatan los docentes (y en algunas observaciones también se ha podido registrar) para las clases de TIC cada uno de los dieciséis alumnos cuenta con su *notebook* para trabajar, las cuales son facilitadas por la institución.

En la Escuela Capdevila el uso de otros recursos didácticos es más exiguo: los docentes trabajan en general con fotocopias y es escaso el trabajo con libros, en la biblioteca y/o con películas. Hemos observado, además, que en pocas ocasiones los docentes apoyan sus explicaciones con la escritura de términos y/o gráficos en el pizarrón. En la mayoría de las clases éste no es utilizado.

En las clases, el centro de la actividad es el docente. Los alumnos trabajan en sus bancos con fotocopias y actividades brindadas por el profesor. Esto hace que ante las dificultades

que se les pueda presentar, deban acudir a él. Una parte importante del trabajo del docente consiste en atender y explicar las preguntas de los alumnos. Algunos de ellos casi no realizan consultas, mientras que otros lo hacen a lo largo de la clase, una y otra vez. En esos casos, se observa que las consultas se vinculan tanto con la búsqueda de respuestas a dudas como a la necesidad de validación de lo realizado por parte del docente. Este modo de trabajo didáctico lleva a los profesores a tener que reiterar su explicación en numerosas ocasiones. De este modo, las explicaciones realizadas por los docentes tienden a ser generales, cortas y fragmentadas en entre sí y sin un desarrollo temático sostenido en el tiempo de clase.

En la clase, en muchas ocasiones se reitera el trabajo con algunos contenidos, debido tanto a la discontinuidad en la asistencia que presentan algunos alumnos como en la decisión por parte de los docentes de avanzar en el desarrollo temático a un ritmo menos intenso. Así, lo que por un lado podría ser interpretado como una disminución en la intensidad del trabajo con el conocimiento, para los alumnos es percibido como la posibilidad de contar con un tiempo más apropiado para poder aprender determinados contenidos. En sus propuestas de enseñanza los docentes generan espacios de diálogo con el conocimiento donde los alumnos sienten que es posible preguntar y que los profesores están dispuestos a escuchar y contestar una y otra vez. La relajación en el ritmo e intensidad del trabajo con el conocimiento está acompañada, en algunos casos, con la modificación del sentido y los criterios de evaluación por parte de los docentes.

“Y hay varias clases que siguen con lo mismo. Por ejemplo estamos haciendo ecuaciones y están cuatro clases haciendo lo mismo hasta que nosotros le entendamos...”

(Alumna, Escuela Capdevila)

Entrevistada 1: Sí, lo dan diferente ahora, pero es casi lo mismo. Pero lo dan más fácil ahora.

Entrevistada 2: Sí, es como más fácil, que te lo dan como para que vos lo entiendas más rápido.

Entrevistada 1: Ponele, los otros días (el profesor de Ciencias Naturales) nos hizo ver una película y nos iba diciendo, paraba a cada rato y nos iba diciendo cada cosa y cómo se llamaba y qué tenía y después nos dio la prueba y después volvió a poner la película de nuevo para que nosotros termináramos de responder porque nos faltaba... Y cosas así...

Entrevistada 3: Cosas que otro profe no lo hace, porque otro profe nos hace ver una sola vez la película y si no prestaste atención, te quedabas con un 1 porque no podías responder a ninguna. En cambio él no, él nos hizo ver como tres veces el video y...

Entrevistada 2: Y él decía “la pregunta 1 dice tal cosa” entonces ve que pasaba la respuesta y entonces la paraba y dejaba que nosotros copiáramos todo y después seguía así...

(Alumnas, Escuela Capdevila)

En este sentido, la estrategia didáctica a la cual muchos docentes recurren es volver a

empezar con un tema o contenido, con el riesgo de un paulatino desinterés por la reiteración para aquellos que ya han trabajado el mismo tema. En otros casos el trabajo didáctico de los docentes consiste en individualizar el trabajo o la evaluación con quien o quienes se ausentaron.

“Son bien faltadores. Siempre tenemos que estar arrancando, (se ríe). Avanzamos, pero siempre, si vos ves el libro de temas, por ejemplo, yo he dado, ves... lo principal, que sepan sujeto, predicado, objeto directo, objeto indirecto, bueno, eso es la clave de que... tienen que salir de acá, bueno, teniendo ese conocimiento en Lengua. Entonces, todas las clases hacemos un mini repaso. Un mini repaso y avanzamos un poquito más, avanzamos un poquito más, con estas chicas, ya ese tema, objeto directo, indirecto, sustantivos, ya no se toca, estoy más abocada a la Literatura, hoy creo que les traje algo de Semántica, no sé, me tengo que fijar...”

(Docente de Lengua, Escuela Alberti)

En algunos momentos el clima de trabajo en las clases es silencioso y de concentración. En otros es de alboroto e inquietud. El clima en las aulas es un derivado de la combinación entre el orden y la construcción de autoridad que propone el docente y la característica de los alumnos que componen el grupo-clase.

La clase, por momentos, se parece a otro espacio escolar que posibilita la construcción de pequeños hábitos: esperar a ser atendido; escuchar y ser escuchado; leer detenidamente un fragmento de texto y explicar lo que se piensa de él; respetar el punto de vista del otro y experimentar el ser respetado en su opinión por esos “otros”; organizar un ciclo de actividad en función de un tiempo determinado; establecer criterios de cuándo trabajar individualmente y cuándo hacerlo con otros, a los fines de poder concluir ciertas actividades en determinado tiempo. Estos pequeños aprendizajes suelen ser dados por contruidos por el currículum y frecuentemente están invisibilizados para los mismos docentes, que no alcanzan a advertir en muchas ocasiones que dichas construcciones son el resultado también de su trabajo en el aula. Un aspecto de relevancia es que, por momentos, lo realizado en torno a la construcción de estos hábitos se desvincula del trabajo con el conocimiento. Para la mayoría de los docentes pareciera que no es posible proponerles a estos alumnos contenidos más complejos, con otros ritmos de enseñanza.

“...Yo tal vez daría... no sé por qué lo plantean así, pero horas de cuarenta [minutos]... Para mí la atención que ellos te pueden prestar es de treinta minutos. Creo que vos lo debés saber mejor que yo, que hay estudios que dicen que cuarenta, cuarenta y cinco minutos es lo que una persona atiende... el problema grave también de estos chicos es la atención...”

(Profesor de Ciencias Naturales, Escuela Capdevila)

“Claro, o sea yo trato de hacer... o sea, les presento un tema y trato de enfocarlo en un cuadro... Y en base a eso se plantean actividades. Como por ejemplo... estoy tratando de

profundizar mucho en la Constitución, porque no... No sabían... nada de la Constitución... entonces como que les di la estructura con un cuadro. Ahora vimos los derechos, entonces que lo traten de identificar... buscando ellos mismos en la constitución... cuáles son los civiles, cuáles son... que ellos los identifiquen. A través de fotos... de dibujos, o sea, cosas visuales, que les llega más que hacerles leer algo muy largo... o sea, trato de dárselos de la manera más... más, no sé, no sé si está bien o está mal, pero trato de dárselos más simple... así como para que identifiquen... Si...Y en realidad o sea, yo... me enfoco mucho en... más que en... te soy sincera, más que en el contenido, en tratar de que aprendan valores, que no... a lo mejor no se lo inculcan [en la familia]. O sea, más con mi materia que vemos eso, o sea. El respeto...”.

(Profesora de Formación Ética, Escuela Capdevila)

Entrevistador: *¿Y a nivel de los contenidos?*

Entrevistada: *Y a nivel de los contenidos, a mí cuando yo lo vi (por los diseños curriculares) me pareció alto para el nivel que traían los chicos. Me parece bastante, muy comprimido, pero bueno, está bien que son pocos años también. O sea que en cinco años le han metido mucho contenido para lo que, me parece a mí, que podría andar. A mí me parece que quizá tendrían que haber sido menos, y hacerse más hincapié para tener más tiempo de volver y volver al mismo tema y no seguir avanzando sin sentido.*

(Profesora de Inglés, Escuela Capdevila)

En otros casos del PIT, la enseñanza de contenidos procedimentales y actitudinales se articula en propuestas productivas y potentes para los procesos de aprendizaje de los alumnos que les exigen el uso de los mismos en situaciones complejas y problemáticas en donde se ensayen posibilidades, alternativas, idas y vueltas.

“... con afiches con todo, entonces, bueno, ellos van adquiriendo lenguaje técnico y también, por lo general, utilizo mucho eso, verbal, exposición, que ellos se paren y hablen en todas las materias, o que pasen mucho al pizarrón, hacen muchos ejercicios en el pizarrón, pierden vergüenza, que puedan expresarse en público, yo a eso lo puse en la planificación, digamos, el objetivo no es el contenido, el objetivo de mi materia no es el contenido...”.

(Docente de Ciencias Naturales, Escuela Alberti)

9.2 La organización de los trayectos escolares de los alumnos y el trabajo académico en pluricurso

La organización de la enseñanza incluye la agrupación de los alumnos según año o mes de ingreso a la institución educativa, en lo que se denomina cohorte. Como los jóvenes ingresan con diferentes trayectorias académicas, una cohorte puede tener estudiantes que han cursado diferentes materias según el año y las asignaturas aprobadas en el secundario regular. Cada nivel cursado por asignatura es denominado “trayecto”. Así, los estudiantes pueden pertenecer a la primera cohorte, y en su interior la cohorte puede tener alumnos

de Matemática del Trayecto 1 (Matemática de primer año); Trayecto 2 (Matemática de segundo año), Trayecto 3 (Matemática de tercer año), etc.

Los niveles de trayecto, a su vez, varían de asignatura en asignatura. En una misma cohorte un alumno puede tener aprobada Matemática de segundo año, pero no haber aprobado Lengua de segundo año. Esto da lugar a que la clase se organice en torno al pluricurso. Es decir, que en un curso se incluyen alumnos con diferentes trayectos.

En la Escuela Alberti se observa que las clases en los espacios curriculares adquieren formas diversas por las opciones que plantea este dispositivo en la organización curricular y en el agrupamiento de los alumnos. Una nota distintiva del trabajo pedagógico que el PIT plantea a los docentes es la obligación de atender diferentes trayectorias de los alumnos en un mismo grupo-clase, es decir, un pluricurso. El trabajo didáctico que se registra para resolver la cuestión del pluricurso es heterogéneo, efecto de una estructura que combina, por una parte, un currículum “colección” con contenidos referenciados en las disciplinas científicas y, por otro, el novedoso modo de agrupar a los alumnos. Este entramado da lugar a “invenciones” didácticas (Terigi, 2010) como así también a replicas esquemáticas de la secundaria tradicional tanto en el posicionamiento docente como en las propuestas de enseñanza y en el vínculo con el saber.

Al respecto, en términos generales esta diversidad se registra dentro de dos posibilidades para los docentes: tener a cargo un grupo-clase al cual transmitir una única disciplina (por ejemplo, en Matemática) o tener a cargo un grupo-clase al cual transmitir varias disciplinas (por ejemplo, Química y Biología). Estas dos alternativas se complejizan cuando en cualquiera de estas situaciones de transmisión educativa el profesor tiene que considerar las diferentes trayectorias de los alumnos en un mismo tiempo curricular.

Ante estas combinaciones, se ha observado que existen circunstancias en las cuales el docente se encuentra con un grupo-clase en donde la totalidad de alumnos posee una misma trayectoria o trayectorias cercanas y contiguas. En este último caso, por ejemplo, puede darse que todos los alumnos del grupo se encuentren en los trayectos 1 y 2, pero no presentan grandes diferencias en los saberes previos. En este caso, el docente considera que las primeras clases pueden armarse igual para todos y, paulatinamente, a partir de las diferencias que los alumnos van presentando en la apropiación del contenido, comenzar a armar propuestas diferenciadas según los trayectos.

En un número importante de clases el desarrollo de la misma consiste en que los alumnos que se encuentran en diferentes trayectos trabajen en sus bancos en grupos de tres o cuatro, en parejas o en forma individual con diferentes actividades y recursos (fotocopias o libros de textos). En algunas ocasiones la estrategia didáctica consiste en distinguir los trayectos diferenciando el nivel de complejidad del trabajo con el mismo tema o contenido pero con diferentes recursos.

Un punto difícil de reconocer en la sede de la Escuela Capdevila es la manera en que funciona el trabajo con los trayectos escolares de cada alumno. En la observación de clases se registra el trabajo con temas, contenidos y actividades comunes. Sin embargo, tanto en entrevistas a los alumnos (en dos casos) como en las realizadas a docentes, estos señalan

que efectivamente existen diferencias en contenidos y actividades. Creemos que el trabajo con los alumnos según trayectos está muy débilmente construido y más visibilizado en aquellas actividades y/o instancias de carácter evaluativo. En este sentido, pareciera que la diferencia de trayecto tiende a traducirse en una diferencia en el nivel de complejidad del trabajo con el contenido propuesto a los alumnos sólo en algunas ocasiones.

Sobre el débil seguimiento de los trayectos escolares por alumno en la Escuela Capdevila se observó que se toma como referencia la presencia de los alumnos en la jornada escolar y no en el espacio curricular que teóricamente debería estar cursando cada alumno. Es por ello que ante los sucesivos cambios de horarios y días en que se dictan las materias (a los cuales nos hemos referido antes), no se han generado mayores reclamos por parte de los alumnos. Ellos asisten a la escuela antes que a determinados materias del PIT.

Por otra parte, por lo general en todas las sedes analizadas hay tres factores más que afectan a la conformación “académica” del curso, dándole aún mayor heterogeneidad. En primer lugar, el ausentismo. Los docentes manifiestan que los alumnos faltan mucho, lo que impide el cursado regular de la asignatura. Así, en el curso puede haber jóvenes que se apropiaron de conceptos de unidades anteriores para abordar el tema del día y otros que no. Los docentes deben generar in situ estrategias para abordar este desfase también. Esta circunstancia todavía no encuentra un modo de resolución estabilizada por parte de los docentes.

Un segundo factor se encuentra en las diferentes trayectorias académicas de los alumnos, pues provienen de diferentes escuelas, lo que resulta en una heterogeneidad de conocimientos previos que da lugar a distintos conocimientos y competencias de base.

Un tercer factor ha sido el perfil de PIT que la autoridad pedagógica de cada institución le ha otorgado al programa.

En estas condiciones de alta heterogeneidad social y académica de los alumnos, con diferentes competencias de base, alto ausentismo y la impronta institucional, se inscriben las estrategias que los docentes manejan para abordar el pluricurso.

En todos los casos de las sedes del PIT, por lo general la propuesta didáctica descansa en lo que es posible que los alumnos hagan en clase. No se observan pedidos de tareas que impliquen un trabajo adicional en los hogares, ni tampoco un ritmo de trabajo con el conocimiento que requiera por parte de los jóvenes, el estudio y/o profundización de algunos de los temas en sus propias casas. Ello se refleja tanto en las observaciones como en las entrevistas a docentes y alumnos. Estos últimos señalan que no le dedican tiempo fuera del horario de clase al estudio. En general, el tiempo extra-escolar que ocasionalmente les requiere se dedica a completar carpetas o trabajos prácticos.

Entrevistado 1: Lo que tiene es que yo no estudio, yo presto atención nomás. Con prestar atención ya... O sea, hay veces que nos quedan trabajos para hacer, pero muy rara la vez. Tratamos que, o sea, los profes tratan que terminemos todos acá porque hay algunos que trabajan. Quieren que terminemos todo en la clase. Para que no tengamos tareas, nada.

Entrevistado 2: Muy rara la vez que nos quedan cosas.

Entrevistador: ¿Y en la casa de ustedes tienen que estudiar mucho?

Entrevistado 1: No, rara la vez que nos dan cosas para hacer...

(Alumnos, Escuela Capdevila)

En la Escuela Capdevila, y esto en general se hace extensivo a las otras sedes observadas, las posibilidades de aprender se circunscriben a “atender en clase”. A partir de ello el estudiante asocia su relación con el conocimiento como algo simple y rápido que se concreta de manera inmediata. Cabe interrogarse en qué medida esta asociación, sostenida muchas veces también por los docentes, no obstaculiza la posibilidad de reconocer las dificultades lógicas implicadas en todo proceso de relación con el conocimiento. Ignorar dicha complejidad lleva a los alumnos a atribuir sus dificultades a imposibilidades del tipo: “no soy para eso”, “no puedo” o “no me da la cabeza”.

9.3 Sobre la selección y organización curricular en el PIT

La enseñanza de los contenidos curriculares en el Programa de Inclusión y Terminalidad 14-17 se maneja con criterios disímiles. En aquellos casos donde se observó una preocupación por la enseñanza de contenidos curriculares, cada docente maneja diferentes criterios, pero a nivel general se perciben dos estrategias: la *integración* y la *diferenciación*.

Sobre la *integración*, algunos docentes organizan una única clase para todos los alumnos, independientemente del trayecto que cursen, tomando el criterio de integración didáctica de los contenidos.

En el caso de la Escuela Rubén Darío, una característica es trabajar a nivel individual con las necesidades de los alumnos. Esta preocupación se traduce en la práctica pedagógica de diferentes modos: gran nivel de tolerancia a las diferencias y estilos de los alumnos, trabajar sobre sus intereses y con reflexión personal.

“Para eso hemos seleccionado de toda esa propuesta, los temas, los procedimientos más adecuados, más cercanos a los intereses de los alumnos y deben ser significativos para ellos. No se puede comprometer a nadie si no hay lugar para que participen en lo que se forma”.

(Docente, taller sobre evaluación, julio de 2011)

“Yo les hice hacer un trabajo práctico en derecho ciudadano, y todas las preguntas eran de reflexión personal”.

(Profesora de Ética, taller docente)

En la misma sede, para Historia y Ciudadanía, dos asignaturas dictadas simultáneamente en pluricurso por la misma docente, se trabajó el concepto de Estado. Según la profesora, ambos grupos abordan este concepto y sus dimensiones. Se leyó el mismo texto y se respondieron las mismas preguntas. Para Lengua, en cambio, se introdujo el tema puntuación para todos los grupos y luego la profesora explica que más adelante cada grupo

lo abordará con diferente profundidad. En esta clase, el criterio de integración es dar el mismo tema, pero con diferencias en el grado de profundidad. En el caso de Sociales, no hubo un criterio diferenciante.

Otro criterio de *integración* son las competencias de los alumnos. Para el caso de Matemáticas (PIT Rubén Darío), la profesora advierte que sólo un alumno está cursando Matemática de tercero, pero que no se acuerda de nada y “no le da”. Y que los que cursan Matemática de primero entienden cuando se les explica Matemática de segundo. Habida cuenta de que varios alumnos cursan Matemática de segundo, la profesora dicta Matemática de segundo. No hay ningún tipo de diferenciación según la trayectoria escolar. Esto implica, por ejemplo, que si el alumno aprueba la materia, en los documentos estará aprobada Matemática de tercero, pero en la práctica habrá cursado Matemática de segundo. Cabría preguntarse qué sucede cuando un alumno pasa a tener Matemática de cuarto sin haber visto la de tercero, y si los alumnos que saltaron Matemática 1 pueden tener los conocimientos necesarios para apropiarse de los contenidos de Matemática 2.

Durante el taller institucional en la sede Rubén Darío sobre reflexión de los criterios de plurigrado, al respecto la docente agregó que el currículo salta de Matemática de primero a Matemática de segundo, según se perciba la competencia de los alumnos. Cuando, por ejemplo, los alumnos muestran no comprender operaciones básicas, la docente organiza la clase alrededor de contenidos de primer año. Pero, siempre, es una clase para todos.

En el otro extremo, al privilegiar las necesidades individuales de los alumnos se impone el criterio de *diferenciación*. Tal es el ejemplo de la profesora de Ciencias Naturales en el PIT Rubén Darío. La docente divide la clase, divide el pizarrón. Los temas son diferentes. No hay punto de encuentro más que compartir el espacio físico.

A la complejidad del plurigrado se le suma el hecho de que cada alumno va a distinto ritmo debido al ausentismo. En simultáneo, muchos de los jóvenes demandan atención personalizada. En el ejemplo descrito, la estrategia que la docente resuelve es entregar guías de estudios para las dos asignaturas y luego prestar atención personalizada para resolver los ritmos individuales.

Dicho de otra manera, con respecto a la organización de los contenidos de los trayectos, los docentes pueden trabajar saberes de diferentes asignaturas con diferentes niveles en una misma aula, con un mismo grupo de alumnos, donde cada uno de ellos puede estar en diferentes trayectos escolares. Ello supone asumir la idea de pluricurso. No obstante, aún teniendo en cuenta la novedad de esta organización del trabajo docente, los contenidos continúan a nivel de un diseño curricular “colección”, a cada asignatura le corresponde un conjunto de contenidos a trabajar de manera diferenciada según en qué trayecto se encuentre cada alumno. En este sentido, no hay una modificación sustancial en términos de la organización de los contenidos curriculares si se compara con la secundaria común. Aunque esta organización curricular y didáctica tiene fuertes implicancias para la tarea docente.

Entrevistador: ¿Das la misma materia para tres grupos o tres materias...?

Entrevistado: No, tres materias en distintos niveles. Tres materias, Biología 1, Biología 2 y Química y Física. [...] Y Biología dos niveles, porque tengo dos chicas nuevas y el chico que tiene, Oscar, que le cuesta un poco...

(Docente de Ciencias Naturales, Escuela Alberti)

Con respecto a la selección de los contenidos, una recurrencia en la construcción del currículum real que desarrollan cotidianamente los docentes consiste en ponderar los saberes construidos previamente por los alumnos en otras instancias escolares. Al respecto, en los decires de los docentes aparece constantemente considerado para la selección de los contenidos a enseñar, la relación entre el volumen de contenidos prescriptos en el diseño curricular y las posibilidades de apropiación a partir de las características de cada uno de los alumnos. No obstante, otro aspecto en el cual insisten los docentes es que aún haciendo la selección de contenidos, “quedándose con lo mínimo”, aquello que seleccionan lo enseñan con el mismo nivel y exigencia que en la escuela secundaria. Sin embargo, en varias propuestas docentes observadas en clases, esta selección no se realiza para cada uno de los alumnos, sino que se construye una oferta única de enseñanza de contenidos para todo el grupo clase, más allá de que los estudiantes de manera formal se encuentren en diferentes trayectos. Al conversar con una docente sobre la propuesta curricular del Programa en relación al Documento Base:

Entrevistador: ¿Y la propuesta curricular?

Entrevistada: Sí. No tengo ningún problema en decirlo, me parece que no tiene ningún criterio, porque me parecen demasiado elevados, y demasiados temas. Estamos con un alumno que no pudo mantenerse en un sistema convencional, que seamos sinceros... [...] Sí, me resultó graciosa. No creo que ni un alumno del Monserrat⁴⁷ pueda acceder a esos conocimientos, la cantidad y el nivel de los contenidos me resultaron graciosos.

Entrevistador: ¿Eso es una idea compartida entre los docentes?

Entrevistada: Sí, en relación a Lengua. No sé con las otras materias, pero en relación a Lengua con las otras docentes acordamos que es bastante simpático [en tono irónico] de quien lo hizo. [...] Cómo lo fui armando, en sí lo que fui haciendo, considerando la cantidad de tiempo que es reducida, es sacar temas que consideraba no fundamentales. Pero en sí, al mismo nivel que para los otros chicos.

(Docente, Escuela Alberti)

Entrevistador: ¿Eso es lo que señala el diseño curricular del Programa?

Entrevistada: No, es amplio. Nosotros tenemos un programa amplio en el cual tiene objetivos, ¿sí? que nosotros los tenemos que ir cumpliendo. No te dice dar tal libro, dar esto, dar lo otro, no. Cualquier programa curricular de la secundaria vos tenés [distintos temas] la noticia, la crónica, texto expositivo, el mito, el cuento, la poesía. Y, entonces, bueno, yo voy tomando lo principal, con las chicas estas voy a dar, con este otro grupo que es más

avanzado, vamos a ver... , vimos algo ya de.... , de algún cuento, no sé, “El niño con el pijama a rayas”, que habla de los campos de concentración, algo de eso.

Entrevistador: ¿Pero vas siguiendo los temas que plantea en el diseño?

Entrevistada: Sí, sí. No te dan tal y tal cosa, nosotros armamos el programa, pero bueno mucho más, por ejemplo,...

Entrevistador: ¿Por qué decís que nosotros?

Entrevistada: Porque con todos los profesores, uno se va adecuando a las necesidades del alumno, y van tratando de superar los objetivos... [...] ... Vos vas manejando los contenidos, vamos dando lo más que se puede, siempre exigir un poco más, y yo siempre voy con ese trabajo de que voy, explico, pero siempre volvemos atrás, volvemos atrás, volvemos atrás, y arrancamos, siempre es el repaso, el repaso. [...] Me quedaban muy amplios, entonces uno trata de cubrir todos los conocimientos básicos que tiene que tener un individuo para tenerlos a mano.

(Docente de Lengua, Escuela Alberti)

“Los contenidos me manejo... en realidad a principio de año tomé la currícula, y con ese currículum, todo lo que es planificación y el programa fue extraído exclusivamente de ahí. Me quedé con las cosas que me parecían que eran más actualizadas... [...] A ver, el Plan [el PIT] a mí, digamos prácticamente no me permite dejar gente fuera, no puedo desaprobado a los chicos. Y los tengo que aprobar con un mínimo nivel de conocimiento, al margen de que sean excelentes personas, sí, bueno, un mínimo tiene que tener, yo me aseguro que tenga que ser el mínimo, hay quienes tienen una tendencia que les gusta esta materia, que desarrollan un poco más... bueno y los que no, no, porque hay diferencias. Posiblemente tampoco se dediquen a las ciencias...”

(Docente de Ciencias Naturales, Escuela Alberti)

Se registró otro caso de integración curricular de contenidos en la tarea de enseñanza. Se trata del profesor de Ciencias Naturales en el PIT de la Escuela Miguel Hernández, quien describe su trabajo en las asignaturas:

Entrevistado: Sí, sí. Separo el pizarrón en distintas partes, llevo las consignas ya hechas. Biología 1, Biología 2 y Ciencias Naturales. Y ahora además se me está complicando porque hay chicos que vienen a Ciencias Naturales y ya tienen cursada una parte, así que me parece que va a ser en cuatro. No, en ese caso voy a tratar de nivelar.

Entrevistador: ¿Cómo vas a nivelar?

Entrevistado: Se me ocurrió este año, vamos a ver cómo [nos] va en la práctica, es tomar un mismo tema y trabajar el mismo tema pero en las tres materias distintas. Me gusta mucho el tema de la salud, es algo que en el barrio hay que empezar a aplicar urgente, no están los medios pero que al menos ellos conozcan cuáles son sus derechos, ¿no? Entonces bueno, voy a trabajar Ciencias Naturales desde la salud, Biología I desde la salud y Biología II desde la salud. Ciencias Naturales, cómo ven el ecosistema, bueno, puedo

hablar de los vectores, por ejemplo que el mosquito puede ser vector del dengue, cómo una pulga puede ser vector de un parásito... en Biología I, como vemos todo el tema de anatomofisiología, ahí no hay mucha variedad porque tienen que conocer el cuerpo sano, para saber cuándo hay enfermedad y ya en la otra parte, todo lo que ya vieron en anatomofisiología... y después llegar a la enfermedad social, porque como yo estoy en salud pública, enfermedad no es solamente estar enfermo yo, sino biopsicosocial. Entonces quiero, eso sobre todo, quiero trabajar mucho la parte social.

(Docente de Ciencias Naturales, Escuela Miguel Hernández)

En la dimensión de la organización curricular se puede observar como contrapartida lo que sucede en el PIT de la Escuela Capdevila. Como parte de las decisiones asumidas por las autoridades, los talleres, actividades deportivas y materias consideradas como “menos complejas” se dictan los lunes y viernes.

Por último, no son pocas las referencias de los docentes en la selección y transmisión de contenidos vinculados a promover una formación en competencias y/o saberes genéricos expresivos y/o comportamentales.

“Hay que educarlos para que sean seres responsables, razonables, que tengan poder de decisión, que puedan expresar sus ideas, que pueden hacer juicios de valor con fundamento, me parece, que sean buenos seres humanos, cada uno con sus cualidades, cada uno con sus características, también con el trabajo que hagan, así sean barrenderos. Esto es personal, digamos, son mis ideas, ¿no?”.

(Docente de Ciencias Naturales, Escuela Alberti)

9.4 Entre lo tradicional y lo artesanal: opciones y estrategias para abordar la enseñanza

Las experiencias de enseñanza innovadoras siguen siendo ocasionales y no una constante. Se observaron experiencias valiosas en dos de las sedes del estudio en profundidad (Rafael Alberti y Rubén Darío) y en la escuela Miguel Hernández, también incluida en la exploración más extensiva. Se trata de iniciativas de algunos docentes en la participación en la Feria de Ciencias o en Formación Laboral en el PIT de la Escuela Alberti y de la propuesta docente del Taller de Electricidad en la Escuela Capdevila. En la sede del Miguel Hernández consistió en la producción de una revista en formato digital por parte de los alumnos, coordinada por docentes de tres áreas diferentes.

En el PIT Rubén Darío las innovaciones en la enseñanza no son individuales ni aisladas. Cada vez más, los docentes diseñan experiencias diferentes y trabajan de forma integrada. La promoción de estas experiencias de enseñanza dentro del equipo del PIT contribuye a consolidar la idea flotante de que en este PIT se están gestando experiencias educativas diferentes. No obstante, en las sedes restantes el trabajo colectivo entre docentes, articulado con el equipo de gestión pedagógica, no es habitual.

A partir de los registros de observación se puede hipotetizar que los docentes, por lo general, realizan la organización y la selección curricular de forma individual y, en algunos

pocos casos, de manera compartida informalmente con algún colega de su propia área disciplinar. Esta dinámica de trabajo docente con los saberes escolares mostraría que los profesores ponderan de manera individual acerca de la factibilidad de trabajar determinados contenidos con los alumnos, teniendo en cuenta la jerarquía de los mismos y su complejidad a la luz del diseño, pero, principalmente, de las posibilidades de aprendizaje que interpretan que poseen los jóvenes.

La dinámica curricular que construyen los docentes, en algunos casos de modo colectivo, es en el orden de “aquello que va funcionando” y que orienta la organización y selección de contenidos en función de la inclusión escolar, junto con ciertas hipótesis de lo que es posible y mejor realizar en términos de propuesta pedagógica con los alumnos.

Por otra parte, salvo un solo caso observado (PIT Rubén Darío), las decisiones curriculares asumidas por las autoridades se resumen a que la coordinación organiza los trayectos de los alumnos y se los asigna a cada docente. Al respecto, el vínculo entre coordinación y los docentes está referido más a cuestiones administrativas que a orientaciones en torno a la tarea didáctica y pedagógica.

Por lo general, en las sedes se advierte que el formato de las clases es tradicional. Predomina la clase magistral con preguntas cortas orientadas a resolver algoritmos, en Matemáticas por ejemplo, o a recuperar definiciones en el caso de otras materias.

En muchos de los casos donde se denota cierta preocupación por el conocimiento, en el proceso de aprendizaje de los alumnos, los docentes pautan las actividades sin posibilidad de desviarse de ellas. No se da lugar en las clases para explorar los conceptos desde diferentes perspectivas, o para analizar conceptos de Matemáticas donde se privilegia el algoritmo, la consecución de pasos de manera mecánica, la copia de fotocopias o del pizarrón; ante la lectura de un texto se formulan preguntas con respuestas cerradas. No se realizan preguntas que puedan abrir la discusión de alternativas. Cuando la respuesta de los alumnos se desvía del tema, los docentes la ignoran y tratan de encauzar la clase a lo que estaba predeterminado de ante mano. A continuación se transcribe una sección de las clases de Matemáticas y de Ciencias Sociales para ilustrar cómo el docente va dirigiendo la clase a través de preguntas cerradas.

“Clase de Matemáticas, Escuela Rubén Darío:

En el pizarrón "funciones lineales" $f(x)=x+1$, 2) $f(x)=x^2+1$

Profesora: Hoy no les doy problemas, por lo menos ahora. Dejen espacio para poder hacer la tabla y graficar.

Alumno 1: ¿Es mucho, hay que dejar mucho?

Profesora: Sí, es un dibujo como lo estábamos haciendo antes. ¿Qué hay que poner?

La docente realiza la tabla en el pizarrón con las coordenadas x e y . Los alumnos copian.

Profesora: ¿Qué valores podía inventar yo?

Alumno 2: De las x .

Profesora: Si, ¿y estos qué pasaba?, a ver díganme uno.

Alumno 3: 0

Alumno 4: 500

Profesora: No 500 no, porque si yo lo voy a tener en el eje voy a tener que poner los 500 valores. Vámonos con números enteros así no nos complicamos. ¿Puedo tener valores negativos?

Alumno 1: Sí.

Profesora: Claro que sí. Si tengo el eje para los negativos.

Alumno 5: No entiendo nada.

Profesora: Es que vos hace dos clases que no venías y no copias nada.

Alumno 5: Copio pero no entiendo.

Profesora: ¿Puedo tener otro valor negativo?

Alumno 1: Sí, - 1, - 2.

Profesora: Si no el y, ¿de dónde sale?

Alumno 1: De un resultado.

Profesora: Del 0 ¿y de qué más?

Alumno 2: De la función.

Profesora: Claro. ¿Qué voy a hacer con ese 0? ¿Lo voy a poner a dónde? La y ¿a qué es igual? ¿Qué haré con ese 0?

Alumno 3: Sumás.

Profesora: ¿Qué sumás?

Alumno 2: Y, f, x.

Profesora: ¿Cuánto vale x?

Alumno 1: 0

Profesora: ¿Cuál es mi función? $X + 1$ (se auto responde). ¿Cuánto me da $0 + 1$?

Alumno 1: 1

Profesora: ¿Cuándo x vale 1? ¿Cuál es? $1 + 1$.

La profesora va completando la tabla. Todos los alumnos copian y miran atentos excepto uno.

(Registro de clase, Escuela Rubén Darío)

En esta sección vemos que el énfasis está puesto en la resolución mecánica y desvinculada de un abordaje que procure una apropiación compleja, en profundidad y con sentido del concepto de función. Durante la clase la docente hacía énfasis en la prolijidad de los gráficos, advirtiendo que cuando no se tiene regla no sale tan prolijo. La tarea de los alumnos es copiar e ir aplicando la fórmula. Cuando ellos no pueden aplicar la fórmula, la docente lo resuelve por ellos.

“Clase de Ciencias Sociales, Escuela Rubén Darío:

Profesora: ¿Saben lo que es un Estado?

Alumnos: Líquido, gaseoso.

Profesora: Yo no les hablo de los estados líquidos, sino estamos en Historia, del país.

Alumna: Un país.

Profesora: ¿Qué elementos debe tener un país para ser un Estado?

Alumna: Un gobernador.

Profesora: Un gobierno, muy bien. Escuchen, chicos, les pongo gobierno y no gobernador porque pongo gobierno y no Estado. Muy bien gobernador, intendente, muy bien. ¿A qué correspondería? ¿Al Poder Ejecutivo, Legislativo o Judicial? El gobernador, ¿a qué correspondería?

Dos alumnos escuchan la radio con auriculares. Hay barullo en la clase. Se interrumpe la clase y se produce silencio nuevamente después de dos minutos.

Profesora: No pongo gobernador porque no voy a hablar de la provincia, voy a hablar del Estado en general, como es difícil definir el Estado Moderno, vamos a hablar de elementos.

Alumna: Intendente.

Profesora: Eso está dentro del gobierno. ¿Qué más hace falta para que haya Estado? Piensen, piensen en la Argentina. ¿Sobre qué vivimos? A ver, chicos. Esto lo vimos cuando vimos en Ciencias Sociales las civilizaciones antiguas.

Alumna: Monarquía.

Profesora: ¿La forma de gobierno era monarquía?

Alumna: Democracia.

Profesora: Está dentro del gobierno. A ver, si les suena esta palabra. Ordenamiento jurídico. ¿Qué es?

Alumna: Leyes.

Profesora: Muy bien. ¿Qué ley tenemos en nuestro Estado argentino?

Alumna: Policía.

Profesora: ¿Cuál es la ley máxima de la Argentina?

Alumno: El estar en blanco.

Profesora: Esa es una ley laboral. Hay otra que está por sobre todas las leyes, que tiene un preámbulo, que tiene artículos.

Alumno: La Constitución Nacional.

Profesora: Ese sería otro elemento de ordenamiento. A ver, me faltan dos elementos más. El conjunto de las personas que viven en un Estado. ¿Cómo se llama?

Alumna: Sociedad.

Profesora: No precisamente.

Alumna: Población.

Los alumnos toman nota.

.....

(20 minutos más tarde)

Profesora: A ver otra cosita que me estaba olvidando, ya que estamos. A ver Lucas, lo tienen que saber. ¿Con qué ley se empezó el voto? Hay una ley con la que se empezó a exigir que el voto fuera secreto, universal y obligatorio. Que fue la época en la que la Argentina empezó a ser obligatorio. Votaban los varones, porque las mujeres no votaban. Para evitar el fraude electoral. La Ley Sáenz..... [deja en suspenso] Peña [termina la

frase]. Eso es importante que lo sepan, porque es de la época de la formación del Estado. Empezó a ser obligatorio, universal. A ver ¿por qué piensan que esta ley hizo que el voto sea secreto?

Alumna: Para que no haya fraude.

Alumna: Ahora también.

Profesora: Para evitar que siempre ganara el mismo partido, ¿qué partido ganaba? Eran los conservadores [se auto-contesta]. Y universal; ¿A qué hace referencia?

Alumna: Para todo el mundo.

Profesora: En ese momento recuerden que las mujeres no votaban.

Alumno: ¿Por qué no votaban las mujeres? Porque en ese momento las mujeres eran para cuidar los chicos y estar en la casa.

Lucas: Tendría que haber seguido así.

Profesora: Hasta no hace tanto se siguió discriminado a la mujer.

Alumno: Ahora también.

Profesora: No ahora comparado con esa época. No creo. Y obligatorio ¿por qué? Empezó a ser obligatorio, para crear la conciencia de que ir a votar traía beneficios, por eso se puso la característica de obligatorio. ¿Es obligatorio el voto ahora?

Alumno: Sí.

Profesora: El voto fue obligatorio. ¿Les parece que es bueno que el voto sea obligatorio o no?

Alumno: Sí.

Profesora: Porque hay gente que dice que no quiere ir a votar.

Alumno: Claro porque el gobierno no le dio nada.

Alumno: Nunca fui a votar.

Profesora: ¿No vas a ir a votar cuando puedas y no tengas la edad? ¿Por qué no?

Alumno: No me da la gana. Si no van a cambiar las cosas.

Profesora: Pero de a poco se pueden ir revirtiendo las cosas. Si usted piensa así nunca se va a dar vuelta la cuestión. Bien. Bueno, ¿terminaron de copiar chicos?

(Registros de clase, Escuela Rubén Darío)

En este fragmento se aprecia cómo la profesora va guiando a los alumnos con preguntas para que reproduzcan conceptos que describan al Estado. No se recuperan las ideas más concretas de los jóvenes para elaborar conceptualmente la definición de Estado, sino que la docente hace el salto al mayor nivel de abstracción. Esta clase siguió de la misma manera por 30 minutos. Cuando surgen preocupaciones desde los alumnos, como la discriminación de la mujer o la participación política, la docente sigue el curso planificado de la clase. No se usa como insumo el interés de los jóvenes para anclar nuevos conceptos o desarrollarlos. En general, no se trata de ligar los contenidos de la clase a contextos significativos de los estudiantes.

Por su parte, la enseñanza en la sede del PIT Juan Filloy se desarrolla en una extrema austeridad de los salones de clase. Salvo el pizarrón⁴⁸, no hay otros recursos didácticos.

Eventualmente para algunas materias el coordinador transporta en su automóvil libros de texto de la biblioteca de la escuela madre para que los alumnos del anexo Filloy trabajen en clase. Otras veces han conseguido fondos del Programa para fotocopias de los cuadernillos que los profesores arman con actividades para sus materias. La profesora de Historia consiguió que la escuela privada donde trabaja donara manuales para los alumnos del PIT. No tienen computadoras ni acceso a internet por estar en la fábrica y ser zona de seguridad restringida. Algunos materiales, como fibrones o papel afiche (que utilizan para trabajos grupales), son provistos por los propios docentes.

Respecto a la estructura de las clases, los contenidos curriculares parecen estar desdibujados en esta sede. Como anticipáramos, es difícil identificar un inicio de la clase o diferenciar momentos desde un criterio netamente didáctico. De acuerdo a las observaciones de clase, es posible diferenciar por lo menos tres formas que asume la enseñanza:

a) Charlas *informales* con intención moralizante sobre temas de actualidad “que les sirvan” a los jóvenes en su vida diaria, como el código de faltas, el aborto y el abuso de sustancias, que son objeto de enseñanza tanto en Ética como en Biología.

b) Estrategias como la *resolución* de operaciones en Matemática, por ejemplo, ecuaciones que son presentadas en forma de ejercicios a través de fotocopias o escritos en el pizarrón (en este caso, el trabajo es individual).

c) Uso de *guías de preguntas* cuyas respuestas remiten a la copia y son claramente identificables en las fotocopias o manuales (actividad netamente individual).

En el primer caso, la dinámica toma las características de un monólogo de la profesora. Las intervenciones de los jóvenes se limitan a algunos señalamientos o respuestas a sus preguntas sobre el tema. Las docentes buscan rescatar la visión que los alumnos tienen de los problemas sociales que abordan y que la información “les sirva para su vida”. Durante nuestra estancia, fueron pocos los estudiantes que participaban cuando la profesora daba la palabra o hacía alguna pregunta. La mayoría hablaban entre sí o se quedaban callados. Algunos escuchaban música con el celular.

La segunda forma corresponde a las estrategias desarrolladas en las clases de Matemática. A primera vista se observa un gran bullicio, los alumnos hablando entre sí, escuchando música, o interpellando a la profesora con un constante y estrepitoso “profe, profe, profe”, o “profe ¿me va a dar bola?”, ante lo cual no siempre obtienen respuestas verbales de la docente. El desorden parece invadir el salón y sobrecargar el ambiente de malestar. Sin embargo, los movimientos de la profesora entre los bancos y su postura inclinada lápiz y papel en mano, permiten acceder a una dinámica en la que el recurso a la explicación “alumno por alumno” rebasa el formato escolar del pluricurso para acercarse a la tarea artesanal de un aprendiz con su maestro de oficios. Las clases de Matemática son de las más concurridas. Durante el trabajo de campo se ha observado que asisten veinte o veintiún jóvenes en los trayectos 2 y 3. Trabajan con algunas fotocopias con problemas que les entregó la profesora o, en su defecto, escribe en el pizarrón ejercicios diferenciados según nivel de complejidad para los distintos trayectos. Luego se sienta con cada uno y realiza los ejercicios con ellos. En esta materia, los alumnos se enfrentan con

el desafío de poner en juego ciertos procesos cognitivos para la resolución de ejercicios en los cuales no tienen las respuestas dadas en textos ni fotocopias.

Los jóvenes señalan que no tienen buena relación con esta profesora. Sin embargo, llamó la atención observar durante el período de tutorías (implementado después del 15 de noviembre de 2011) el notorio cambio en la relación docente-alumno (uno a uno) en función de su reducida cantidad. La profesora debía atender entre cinco y ocho estudiantes, quienes se mostraban contentos de estar ahí.

En otras materias, el clima parece ser más calmo. Las clases de Historia tienen aproximadamente ocho alumnos. Trabajan con manuales que la profesora recibió como donación de la escuela privada donde ella trabaja. Las actividades consisten en responder preguntas. En general, la estrategia es identificar en el texto y copiar textualmente una parte del mismo. La profesora relata que las estrategias son, básicamente, “mucha lectura y preguntas concretas”.

“La clase expositiva no existe porque no escuchan, no prestan atención... no quieren leer y si alguien quiere leer los otros no escuchan [...] Es la única forma que encontré. [...] Es difícil poder explicarles. [...] Yo creo que así, ellos trabajan bien porque lo que más les hace falta es leer e interpretar. Así están todos concentrados leyendo y trabajando”.

(Profesora de Historia, sede Juan Filloy)

En otra ocasión se desarrolló un Taller de Convivencia en el espacio curricular de Ciudadanía y Participación que consistió en la realización de dos encuentros similares durante todo el semestre. El mismo estaba integrado por los dos grupos de alumnos. A continuación reconstruimos parte de ese episodio. La actividad consistía en inflar globos a medida que cada uno de los alumnos iba diciendo “qué les infla [molesta] de la institución”:

“La profesora dice ‘no se van hasta que terminen la actividad’. Suena a amenaza. Se la ve molesta. Cuando logra que los chicos hagan un poco de silencio, habla del respeto, de la necesidad de escucharse porque ‘si no se escuchan vienen otros y deciden por nosotros, y viene la dictadura’. Que a ellos se les está dando la oportunidad de participar, de decir y no la aprovechan. Que tienen que aprender a respetar y valorar los ‘recursos’ que compra el docente de su propio bolsillo, que los materiales los compró ella. Que merecen respeto”.

(Registros de campo, sede Juan Filloy)

La consigna y los globos provocaron dispersión en los alumnos, que se divertían mientras reventaban los globos de los compañeros. Al respecto, el uso y daño que hicieron de los recursos provocó el malestar de la profesora.

Sobre la cuestión de la enseñanza, al consultares a los alumnos en esta sede, ellos expresan que en el PIT estudiar es más fácil que en la escuela común:

Entrevistadora: ¿Te lleva mucho tiempo el estudio acá? ¿Tenés que estudiar en tu casa?

Entrevistado: No, fácil. Por lo menos la llevo bien. Hay veces que tengo que estudiar en mi casa pero muy poco porque lo hago acá en clase, aprovecho las horas.

(Alumno, Juan Filloy)

“Me parece más fácil, no sé si será porque estoy tranquila que me parece más fácil. Yo pensaba, ya no me dará la cabeza, pero no, ahora me doy cuenta que era por los problemas que tenía en mi casa, por todo, influía mucho”.

(Alumna, Juan Filloy)

No obstante, algunos reconocen que en la escuela secundaria, aunque era más difícil, les “enseñaban”:

Entrevistada: Lo extraño una banda [mucho] a ese colegio porque a pesar de eso me enseñaban mucho en ese colegio.

[...]

Entrevistadora: ¿Y con las clases te costaba una materia más que otra?

Entrevistada: No, porque te enseñaban.

(Alumna, Juan Filloy)

Relatos como estos se repiten en varias de las entrevistas. Pareciera que para los jóvenes la escuela secundaria es la depositaria de la “enseñanza”, a diferencia del PIT que supone el lugar de la contención y la paciencia.

A partir de las entrevistas realizadas a las madres, observamos cómo los adultos refuerzan la idea de la necesaria adecuación de las propuestas curriculares del Programa a las características de los jóvenes, en algunos casos vistas como problemas de aprendizaje:

“Sí, el Programa para mí está bien, porque si hay algunos chicos que tienen problemitas de aprendizaje está bien, porque no es mucho lo que tienen que estudiar, ni esforzarse”.

(Mamá de un alumno, Escuela Juan Filloy)

“Acá hay un plan re-fácil, re-cómodo, les dan muchas oportunidades para que levanten las notas”.

(Mamá de una alumna, sede Filloy)

“Está bueno porque es para chicos que no les gusta el colegio, son poquitas horas que son cómodas, el aprendizaje es como que lo entienden más”.

(Mamá de un alumno, sede Filloy)

Vuelve a aparecer, con las madres, una idea simplificada del proceso de enseñanza y apropiación del conocimiento, en una visión del PIT como más fácil, cómodo, con menos carga horaria y múltiples oportunidades de aprobación. En las virtudes del PIT 14-17

parecen traslucirse las carencias, ya que un proceso de enseñanza y aprendizaje no termina de ser efectivo sin estrategias ni materiales didácticos específicos que operen como mediadores del conocimiento entre las partes involucradas: docentes-alumnos-contenidos.

9.5 Las tutorías y la enseñanza

Otra característica distintiva del PIT es la organización del tiempo curricular en el espacio denominado “tutorías”, que supone oficialmente un modo de trabajo diferenciado con los alumnos. De acuerdo a la previsión del Documento Base, el trabajo académico de acompañamiento para facilitar a los estudiantes el cursado de los espacios curriculares está organizado en función de dos instancias vinculadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje: asesoramiento por parte del coordinador para cada uno de los alumnos en función de su trayectoria escolar, y las tutorías como instancias de refuerzo para cada espacio curricular, de manera que puedan desarrollarse los contenidos con mayores dificultades.

En los espacios de tutorías la asistencia de los alumnos no es obligatoria, sino que concurren jóvenes designados por los docentes utilizando generalmente un criterio de compensación. Es decir, las tutorías son utilizadas para compensar aquello que no fue abordado en las horas de clase regular. Ya sea por la inasistencia de los alumnos (en la mayoría de los casos) o bien porque los estudiantes tienen un currículum diferenciado dada la organización en el pluricurso.

Como veremos, en la práctica docente la tutoría por lo general no se diferencia de los modos de trabajo aplicados en los espacios curriculares de las asignaturas. Asimismo, las tutorías se concentran los lunes, en algunos casos al comienzo de la jornada escolar de los demás días y, sólo con algunas excepciones, intercaladas entre espacios curriculares en las demás jornadas escolares (debido a los horarios laborales de los profesores). No obstante, como se apreciará más adelante, aunque en la generalidad de las propuestas docentes se ha producido un desdibujamiento en la dimensión del trabajo didáctico entre las clases de los espacios curriculares y las tutorías, las mismas mantienen diferenciados sus horarios y momentos.

Los registros de observación permiten realizar un seguimiento por sede, lo que hizo posible constatar que sólo en dos de ellas (Rafael Alberti y Rubén Darío) los días y horarios de los trayectos por asignatura y las tutorías se mantienen de manera estricta. En las otras dos sedes, como se señalara anteriormente, las tutorías y horas institucionales han sido subsumidas en el dictado por asignatura de lunes a viernes.

Mientras que en unas sedes del PIT la modalidad de tutorías es promovida y acompañada por la autoridad pedagógica del equipo de gestión, en otras la organización de la escuela secundaria regular tracciona al PIT, subsumiéndolo, con diferentes matices, a la modalidad de la clase tradicional por asignatura (García Salord y Vanella, 2009).

En la Escuela Rafael Alberti, en la mayoría de los casos las tutorías funcionan como “clases” iguales a las que forman parte del dictado de cada uno de los espacios curriculares. Se observa asimismo un discurso unificado entre el coordinador del PIT y los profesores, en tanto todos sostienen que ese tiempo de las tutorías es valioso para enseñar, para “dar

clases”, continuando la secuencia didáctica que se viene desarrollando. De este modo, en algunas ocasiones las tutorías desarrollan ejercitaciones o ejercicios de aplicación de contenidos sobre temáticas trabajadas en el horario de clases porque se produce la coincidencia de que así se presentan en el tiempo. En otras ocasiones, en cambio, las tutorías son momentos propicios para desarrollar temas nuevos que no han sido explicados anteriormente. En este sentido, las tutorías y las clases se presentan como instancias de trabajo indiferenciadas, sin características que las distinguan unas de otras.

En el discurso de la escuela hacia los alumnos las tutorías forman parte del horario obligatorio y son para todos los alumnos, más allá de que tengan dificultades especiales en el trabajo escolar.

Entrevistadora: ¿Cuál es la diferencia entre el espacio de tutoría y la hora de clase normal?

Entrevistada: Yo no divido tutoría y hora de clase normal, yo doy clases.

(Profesora de Química, en una observación del espacio de tutoría)

“Vienen poquitos a las tutorías, pero yo doy clases. Acá yo entro al aula y se aprovecha al máximo. Nada de consultas, consultas sí, pero clase, a aprender, acá se vienen a aprender, ¿sí? Sacarle el jugo”.

(Docente de Lengua, Escuela Alberti)

Durante las tutorías, el profesor realiza tanto exposiciones para todo el grupo-clase como también una tarea bastante personalizada, en tanto va siguiendo las carpetas, las actividades que realizan y las dificultades que presenta cada uno de los alumnos. Se producen también momentos de explicación individual sobre algún tema o ejercicio. Sin embargo, esta estrategia no se presenta en las observaciones realizadas como una particularidad de las tutorías, sino que puede visualizarse también en momentos de clase regular.

Una de las particularidades del espacio de tutorías —en la sede del PIT Rafael Alberti— es que, al ubicarse en el inicio de la jornada, los alumnos van llegando paulatinamente a clases en diferentes horarios y generalmente no se respeta el momento de inicio a las 17:30 horas. En varias oportunidades observadas, las tutorías empiezan media hora más tarde del horario pautado con la presencia de tres o cuatro estudiantes, aumentando la cantidad de los mismos a medida que se avanza en la jornada.

En las representaciones de los alumnos no se advierten diferencias en sus expectativas entre las clases y las tutorías, lo cual podría estar relacionado con el discurso homogéneo de la institución que las presenta como un horario obligatorio, común para todos y como un tiempo más para el desarrollo de las diferentes asignaturas. No se observaron cuestionamientos por parte de los jóvenes al horario de tutorías, ni tampoco se advirtieron quejas que reflejen la necesidad por parte de los mismos de actividades diferentes. La demanda que sí estaría presente en el discurso de los estudiantes es para las instancias de encuentro entre docentes y alumnos en general. Lo que ellos necesitan es también lo que rescatan como valioso del programa: la paciencia de los profesores para explicar varias veces, la atención de lo que cada

alumno va haciendo, el control sobre el ritmo de cada uno, entre otros.

Si se recupera la idea expuesta en párrafos precedentes acerca de los márgenes de autonomía para la implementación del Programa, es importante remarcar que las tutorías se convierten en un espacio obligatorio para todos los alumnos con el 100% de asistencia, produciendo una distancia cualitativamente importante respecto de lo previsto en la letra del Documento Base del Programa, que solicita una asistencia obligatoria a las tutorías del 40%.

En la Escuela Arturo Capdevila, en cambio, se observan diferencias importantes entre el discurso sostenido desde la institución y las prácticas cotidianas. En este sentido, el modo en que las tutorías son implementadas constituye otro analizador de la manera en que desde la escuela se ha ido estructurando el trabajo escolar:

“A las tutorías no vienen todos. Los que vienen, cuatro o cinco, se aprovecha al máximo. Hemos tratado de hacer las tutorías, para que sea un ámbito de donde se saque provecho. Tratamos de que no se repitiera el mismo grupo que había estado en clase que viniera a la tutoría. A veces lo dividíamos al grupo. ‘Esta semana vienen estos cinco o seis’. Con un seguimiento del profesor del presentismo en las tutorías. Para que el profesor pueda hacer una enseñanza bien particular, bien volcada a 4 o 5 chicos, los dividíamos. ‘Esta semana se queda a la tutoría tal, tal y tal’. Eso también le buscamos la vuelta porque las primeras tutorías o no te venían ninguno, o te venían todos y no hacían nada. Tratando de buscarle la vuelta, esto salió de nosotros, esto es ensayo y error, buscándole la vuelta, probemos coordinándolo con los profes, haciendo la tutoría con cuatro o cinco. ‘Que a vos no se te complique, a vos no se te vaya el tiempo, que puedas sacar algo productivo, repasar realmente’. Le buscamos la vuelta por ese lado”.

(Coordinador, Escuela Capdevila)

Entrevistador: *¿Las tutorías las veían como no obligatorias los chicos?*

Entrevistado: *Claro. ¿Qué te decían los chicos? “No, yo lo sé todo, ¿para qué voy a venir si yo hice todo? Usted me va a repetir la clase”. La tutoría sirve para reforzar el tema que le estuvieron dando. Y si no hubo dudas entonces el profesor le iba a hacer más ejercicios en el caso de que fuera Matemática, o en Lengua hacerlos leer más, estar más con el diccionario. Si es Ciencias Sociales hacer más mapas. En ese sentido, por más que por ahí confunden... “¿Para qué yo voy a venir si yo atendí, hice todo?”. A mí me parece que son muy útiles.*

(Coordinador, Escuela Capdevila)

La representación que parecen haber construido algunos alumnos sobre la tutoría como un espacio donde se veía “más de lo mismo” o que “no les era necesario” habría generado resistencias que culminaron con una estrategia de carácter institucional mediante la cual se desdibujó la diferencia entre la clase y la tutoría. En cuatro meses de trabajo de campo no observamos en los diferentes espacios curriculares, la estructuración de un tiempo específico para el desarrollo de tutorías. Éstas se hicieron presentes solamente en

algunas asignaturas, en la semana anterior a los exámenes finales de diciembre.

Tampoco, durante los cuatro meses del trabajo de campo, quedó claro si en el período previsto para disponer de las tutorías no venían los alumnos o de plano no se habilitaba el espacio y no venían ni los docentes ni los estudiantes.

En el PIT de la Escuela Rubén Darío, a pesar de los esfuerzos de la coordinadora por utilizar las tutorías como espacios de enriquecimiento y no de compensación, el criterio adoptado depende de cada docente.

La profesora de Lengua, por ejemplo, utiliza las tutorías como espacio de enriquecimiento. Durante la segunda parte de 2011 llevó a cabo un taller literario, que se destinaba a la lectura de cuentos clásicos y a la adaptación de los mismos a los tiempos actuales. Utilizando los recursos de la biblioteca de la escuela, la docente le entregó a cada alumno un libro del Plan de Lectura del Ministerio de Educación de la Nación para que eligieran un cuento y después lo trabajaran en el taller. Por último, cada alumno produjo narraciones, poemas, cuentos y elaboraron una carpeta digital en las netbooks de la escuela. A partir de allí, y con un buen número de escritos producidos por los jóvenes, surgió la idea de hacer el proyecto de “Los susurradores”.

“Los susurradores” son intervenciones urbanas que comenzaron en Francia cuando un grupo de personajes relataba poesías al oído a los transeúntes mediante el uso de un cilindro de más de medio metro de largo que amplifica el sonido y bloquea el ruido de la calle. Así, el efecto que se tiene es como si alguien dijera un poema en secreto. Fue un proyecto compartido con la profesora de Educación Artística. Los alumnos crearon y adornaron sus susurradores. Invitados por otra escuela secundaria de gestión privada, pudieron susurrar sus propios poemas a otros estudiantes.

En la sede del PIT de la Escuela Miguel Hernández, en un esfuerzo por integrar las distintas modalidades de enseñanza —tutorías, trayectos, pluricurso— y utilizando las horas institucionales para la planificación, el espacio de tutorías es aprovechado por algunos docentes para desarrollar proyectos conjuntos con los alumnos donde articulan varias asignaturas. Veamos el relato del profesor de Ciencias Naturales, egresado universitario con título de Veterinario:

Entrevistadora: ¿Tienen tutorías?

Entrevistado: Sí, sí, por supuesto. A ver, explico, por ejemplo explico de mi materia, yo los lunes... antes separaba los lunes tutorías y los jueves era en sí la materia. ¿Qué pasa? ... por ahí se complicaba un poco porque había muchos ausentes, y eso complicaba un poco. Después se empezó a hacer lo que se llama el trabajo pluricurso, que se suman varias materias para algo en común, que es el ejemplo de la revista. La revista la han trabajado en pluricurso [con otros profesores]...

Entrevistadora: ¿Cómo explicarías... a alguien que no fuera yo, cómo es un pluricurso?

Entrevistado: Por ejemplo yo, con la profesora de Física y Química y junto a la profesora de Matemática, el año pasado armamos un proyecto que era fabricar un producto a partir del reciclaje, entonces cada uno, armamos una materia en común con las tres materias,

con la Matemática, la Física, la Química, las Ciencias Naturales de una forma integrada y para un trabajo común.

Entrevistadora: ¿Chicos de varios años?

Entrevistado: Sí, sí, todos juntos. Los alumnos de todos, juntos. Después cada uno se dedicaba a su materia, no es que se dictaban las materias juntas.

Entrevistadora: ¿Un día trabajaban juntos y otro día trabajaba cada uno su materia?

Entrevistado: Exactamente, los lunes cuando estaban las tutorías se trabajaba todos juntos. No soy tan estricto con los horarios, yo y en general todos los profesores del PIT, por ahí somos flexibles en estar un rato más o irnos [a la escuela] un rato antes para dar las tutorías.

Entrevistadora: ¿Los chicos van a las tutorías?

Entrevistado: Ese es el problema, al llamarse tutorías y no clases, no lo sentían como obligación, bah... esa es la impresión que tengo yo, no lo sentían obligatorio y no iban. Después lo pasamos al pluricurso y ejercemos la tutoría, pero al menos en el caso mío uso las tutorías, 'bueno che a ver, vení, ¿qué entendiste, qué no?', y ahí dar una tutoría pero no con el nombre de tutoría. Una tutoría... ha pasado por ahí que la escuela tiene clases de apoyo y al no ser obligatorias, no son importantes [para los alumnos].

Entrevistadora: ¿Y en el pluricurso, para trabajar con materias, tienen material, bibliografía? ¿Cómo trabajan para esto?

Entrevistado: No, no, con todo. Usamos textos, usamos internet, usamos, cada uno tenemos experiencias de trabajo previos... No hay un texto "pluricurso", está claro, pero no lo improvisamos. Nosotros primero ponemos un objetivo y tiramos varios temas a ver cuál les gusta a los alumnos. A partir de ahí, vamos viendo cómo lo podemos abordar y cómo podemos abordar la materia de cada uno en esto. A ver, por ejemplo, el año pasado tratamos el tema de la contaminación... Yo, al haber estado especializado en salud pública, no ejercí nunca, pero tengo una base y bueno, tengo mucho material universitario, tengo algunas prácticas hechas de laboratorio, y al tener un laboratorio... de hecho lo hemos usado.

Entrevistadora: ¿Con qué equipamiento cuentan? ¿Pueden usar todo el equipamiento de la escuela?

Entrevistado: Sí, sí, por supuesto. No hay limitaciones. Yo de hecho, me valgo mucho del video. Me gusta mucho que los chicos vean videos y ahora con la comodidad del pen drive, puedo llevar fotos incluso, para que trabajen. Para que vean fotos reales de las cosas, yo soy de esa idea.

Entrevistadora: Tienen acceso a todo...

Entrevistado: Sí, sí, tenemos un laboratorio. Los libros que vienen de Nación están disponibles ahí en la biblioteca del colegio. Nosotros siempre tenemos, juntamos el material. De hecho hasta le hemos hecho hacer jabón a los chicos en el laboratorio. Y sí, hay un aporte económico, que es el que usamos para las fotocopias de ellos y esas cosas, pero sí contamos con material.

(Profesor de Ciencias Naturales, Escuela Miguel Hernández)

Como se advierte, algunos docentes hacen un esfuerzo por borrar la clásica frag-

mentación curricular. En algunas ocasiones, profesores de distintas disciplinas han trabajado juntos, especialmente en las instancias de tutoría. Si bien esto no es la norma, hay lugar en el PIT para que esto suceda.

En otras situaciones se observó que, para muchos docentes, las tutorías son percibidas como la oportunidad de trabajar más individualmente con los alumnos. Para otros, las tutorías son espacios de repaso, tal como lo expresan:

“Como logros, ha beneficiado en los alumnos y alumnas la acción tutorial en cuanto a su orientación personal, en mayor atención al conocimiento del alumnado en su propio proceso de aprendizaje”.

(Docente, Escuela Rubén Darío)

“Docente hablando a sus alumnos: ¿entendieron el tema? ¿Les queda alguna duda? ¿Les pareció complicado? La semana que viene lo vamos a volver a repasar en la tutoría”.

(Observación, PIT Rubén Darío)

Para otros docentes, las tutorías son espacios para “nivelar” las competencias de los alumnos. Así, sólo deben venir a las tutorías aquellos estudiantes que necesiten nivelación, con frecuencia por la gran cantidad de inasistencias de los alumnos. El mandato de la simultaneidad y secuencialidad en el dictado de las clases sigue estando presente en este caso y la tutoría es el espacio para compensar aquello necesario para lograr tal simultaneidad.

Para la coordinadora del PIT Rubén Darío, las tutorías son un tema pendiente. Ha solicitado ayuda a un pasante de la Universidad Nacional de Córdoba pero no tuvo continuidad. Su percepción es que las tutorías son usadas en general como espacios de apoyo escolar, caracterizado por la compensación y el seguimiento individual del alumno.

“En las tutorías es un tema, es un agujero negro. Hay profesores que trabajan mucho la tutoría como apoyo escolar, porque lo trabajan así como apoyo escolar y hoy de todos los profes, solo una hace un taller literario. El resto lo toma como apoyo escolar y es difícilísimo ese tema con los profesores”.

(Coordinadora, PIT Rubén Darío).

En resumen, de los cuatro casos observados, en la mitad de las sedes no se habilitan las tutorías como alternativa para el trabajo pedagógico con los alumnos y dicha franja horaria queda subsumida a la clase tradicional. En la otra mitad, la gran mayoría de los docentes utilizan las tutorías como espacio de compensación, con un sentido de apoyo escolar, en donde se hace más de lo mismo que en la clase, pero a modo de repaso y con atención individual.

Se destacan algunas raras ocasiones donde se registraron experiencias originales donde los docentes resuelven la tensión integración/fragmentación articulando las dos modalidades, tutorías y pluricurso, o proponiendo el aprendizaje por proyecto.

Las tutorías son un espacio pendiente de intervención pedagógica. Así lo advierten también una coordinadora de sede y algunos docentes.

9.6 Las prácticas de evaluación

Otro aspecto para considerar sobre el dispositivo didáctico gira en torno a las modalidades de evaluación implementadas en las prácticas escolares del PIT.

En lugar de resultados medidos a través de pruebas objetivas, como en la secundaria regular, en los lineamientos curriculares del Documento Base del PIT 14-17 se indica que la evaluación de los aprendizajes será de proceso y seguimiento de los alumnos. El documento formula orientaciones generales para su evaluación, pero queda en manos de cada equipo de gestión y de los docentes el modo de implementar tales directivas. Recordemos que el Programa no admite la separación de alumnos por aplazos ni por inasistencias. Esta dimensión del proceso de enseñanza está débilmente construida por el PIT tanto en lo referido a sus tiempos como a los modos y criterios de acreditación de conocimiento. En el trabajo de campo se observaron diversas maneras de atender y registrar la evaluación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

En el PIT de la Escuela Arturo Capdevila, la evaluación no parece ocupar un lugar relevante para los profesores ni para los estudiantes, que coinciden en señalar que la promoción y/o aprobación de una materia se define en una parte importante por el “trabajo en la clase” que realicen los alumnos y la presentación de su “carpeta completa”. De esta manera es posible sostener la presencia de cierta jerarquía de criterios por los cuales para que un alumno pueda ser aprobado debe: a) trabajar en clases, b) tener su carpeta completa, y c) dar cuenta de un mínimo de aprendizajes. Sin embargo, este último aspecto no parece ser un factor determinante para la aprobación de las asignaturas. Ello se refleja en los relatos que realizan los jóvenes. En ellos se alude a la menor exigencia del sistema de evaluación y al mayor peso asignado al cumplimiento de las tareas, a la carpeta completa y al comportamiento en clase.

Entrevistada 1: Sí, nos dictan, nos dan muchas cosas pero no nos toman pruebas... El viernes pasado tuvimos prueba de Matemática y como no la terminamos, la vamos a terminar el jueves. Y así...

Entrevistada 2: No te toman tantas pruebas como antes.

(Alumnas, Escuela Capdevila)

Entrevistador: ¿Tienen que estudiar en sus casas, o no hace falta?

Entrevistado: No, porque [las evaluaciones] son a carpeta abierta a veces...

(Alumno, Escuela Capdevila)

Es interesante señalar aquí que el análisis del rendimiento escolar de la cohorte 2010 muestra que la mayoría de los alumnos aprobó todas las materias con notas de 7 y 9 puntos. Estos datos contrastan con lo señalado por los docentes sobre las dificultades de los jóvenes para aprender.

Dichas notas adquieren mayor sentido si se considera que en general los docentes parecen estar validando más un modo de comportarse y una estética de presentación de lo trabajado en clase, que el grado de conocimiento que sobre determinado tema alcanzan los alumnos.

Al aludir a una estética de presentación, referimos al trabajo en las carpetas, sobre las que habría algunas consideraciones para realizar. Los docentes miran las carpetas, que constituyen el instrumento que les permite conocer de algún modo el grado de trabajo alcanzado en clase. Pero además, en la carpeta parece jugarse algo más para los alumnos. En general, todos tienen un cuidado que va más allá de si está completa o no. Hay una estética de la carpeta que consiste en darle un sello distintivo, como el nombre del cantante o club de fútbol favorito, por ejemplo. Viendo diferentes carpetas se observan cuidados en la forma y prolijidad de la escritura, que no tenga tachaduras, y en la limpieza de las hojas. Las carpetas no se comparten con otros compañeros (al menos no en clase). En ellas tampoco se aprecian marcas y/o señalamientos de los docentes. De alguna manera se puede hipotetizar que en la carpeta se objetiva para los alumnos una carga simbólica importante sobre lo que la experiencia de escolarización del PIT representa.

En la sede del PIT Rafael Alberti, donde el conocimiento tiene una presencia más fuerte, las prácticas evaluativas mantienen cierta heterogeneidad. En este sentido, existe continuidad con las propuestas de enseñanza en donde se combinan formatos reproducitivos y otros más abiertos y colaborativos a partir de la producción de los alumnos. En general se sostienen las consideraciones señaladas que los docentes tienen para estos alumnos con acompañamientos y apoyos. Las calificaciones se elaboran a partir de las propias producciones de los estudiantes en las actividades y de su participación en clases.

“...se los evalúa de alguna forma, no evaluación convencional seguramente, he tomado evaluación convencional también, pero prefiero, eh, no evaluación convencional, así que, hacemos, preparar el tema, realizar el tema, una parte del tema, exposición oral, generalmente...”

(Docente de Ciencias Naturales, Escuela Alberti)

Entrevistador: *Y con el tema de evaluación, ¿cómo haces? Porque vi que les devolvías unas hojas, ¿vos pedís las hojas?*

Entrevistada: *Permanentemente les hago trabajos prácticos, si bien es muy difícil que ellos lo... cuando vos le das... es otro tipo de enseñanza, o les decís, bueno preparen el Tema 1, Tema 2, no lo van a hacer porque es un programa especial y ellos necesitan otro tipo de... de enseñanza, si bien vamos a los contenidos, todos, entonces yo... permanentemente damos un tema y hacemos trabajo práctico y yo me los llevo. En algunos alumnos que ya son más difíciles continuamente lo que hacen en clase, me lo estoy llevando a mi casa.*

(Docente de Lengua, Escuela Alberti)

Entrevistada: *Yo, hasta que no saben bien un tema no lo evalúo, si me tengo que demorar me demoro. Ese tema del ‘fenómeno de cohesión’, me parece muy rico porque el tema les*

sirve para poder escribir perfectamente; si me tengo que demorar un mes y medio me demoro, que ellos lo aprendan. Por ejemplo, les doy un texto plagado de repeticiones y ellos lo tienen que mejorar, les doy un texto sin conectores y lo tienen que unir a través de conectores, utilizar el correcto. No me interesa hasta que aprenden el tema.

Entrevistador: ¿Y después cómo evalúas, con qué instrumento?

Entrevistada: La evaluación a mi... a ver, el concepto me interesa porque es básico para que vos puedas, pero nunca hago una prueba en base a: “¿Qué es un fenómeno de cohesión, qué es una referente, qué es un sustantivo?”. No, al texto y aplicando en lo que desarrollamos.

Entrevistador: Armás una consigna que ellos tienen que resolver en base a esas nociones.

Entrevistada: Evaluaciones prácticas, nunca teóricas. Mis evaluaciones siempre son prácticas.

Entrevistador: Y ellos te consultan, y vos ahí estás, ahí los ayudas, que vayan resolviéndolo.

Entrevistada: Sí, pero noooo... Se guarda todo.

Entrevistador: Y un ejercicio práctico.

Entrevistada: Y un ejercicio práctico. La pregunta tiene que ser sobre algo que realmente amerite una dificultad: “Dígame que tengo que poner acá”, no.

Entrevistador: ¿Y lecciones orales?

Entrevistada: Oral tomo más que todo la parte de literatura. Que se hace más guiado. En la parte de Lengua, no, más escrita. Salvo que a veces les ha ido mal en el escrito y me piden que les tome oral, porque hay chicos que... hay alumnos a lo mejor saben del tema, en el escrito se trabaron y se los pregunto oral, ellos lo saben o al revés. Entonces, bueno, esto del tiempo, uno puede darse esos tiempos, esos lujos que quizás con 35 alumnos en el aula, no.

(Docente de Lengua, Escuela Alberti)

Las carpetas de los alumnos son un dispositivo muy solicitado por los docentes como espacio de compilación de las producciones, calificación y recurso para el estudio e información para el propio estudiante. Las observaciones realizadas dan cuenta de que muchos alumnos producen y acuñan prolijamente sus producciones en cuidadas carpetas.

“Porque estos escriben un poco y escriben, y yo sé qué y quiénes han escrito, entonces, ellos tienen que tener carpeta completa, tienen que tener en la cabeza la idea del orden, ¿sí? ‘Estoy en esta materia tengo que tener la carpeta con la fecha, el título, prolijo’. Yo les digo: ‘La carpeta es la... somos nosotros, les digo, si tengo toda una cochinateda, sucia, han comido, tomado Coca Cola arriba eso así no sirve’. Pero yo que veo las carpetas que tienen, no tienen nada que envidiarle a chicos de otro...”

(Docente de Lengua, Escuela Alberti)

Entrevistador: Tratá de explicarme ¿por qué la exigencia de la carpeta? Me interesa eso ¿qué es lo que vos...?

Entrevistado: Y para que la tengan para estudiar. Para que tengan ellos un registro de lo

que hacemos. [...] Claro, la carpeta tiene que estar completa porque yo a fin de año la voy a pedir para visarla. Yo igual voy siempre mirando lo que van [haciendo], si copian...

(Docente de Ciencias Naturales, Escuela Alberti)

En definitiva, la carpeta materializa el trabajo en el aula que da cuenta de la tarea del docente y de los alumnos. A partir de la carpeta de cada estudiante, el docente puede reconocer avances y dificultades en el aprendizaje de los jóvenes. Limitar el trabajo con las fotocopias y proponer “la copia” de consignas o fragmentos de texto en sus carpetas, a pesar del tiempo que esto insume, tiene por objetivo también la ejercitación de la escritura en alumnos que todavía tienen dificultades con ello.

En el caso del PIT de la Escuela Rubén Darío, la evaluación fue trabajada en las horas institucionales. Al principio, la coordinación solicitó a los docentes que elaboraran una evaluación descriptiva de los alumnos. Esto sucedió en julio de 2011. Para final de año los alumnos habían solicitado notas y se procedió con la evaluación con notas. Sin embargo, desde la coordinación se avanzó con la definición de criterios comunes ofreciendo dos talleres de evaluación. Solo el área de Ciencias Naturales elaboró criterios propios para evaluar.

Un análisis de las evaluaciones de los docentes realizadas a sus alumnos revela que en la evaluación de procesos predomina el énfasis en lo actitudinal. Por ejemplo, enunciaban que a los alumnos “le cuesta” el desarrollo de su materia y destacaban si participaban o no en clase y si realizaban las actividades. Otros señalaban que los alumnos “tenían voluntad”. Solo dos (de once) docentes apuntaron a logros cognitivos refiriéndose a que tenían producciones simples, dificultades en la expresión, que realizaban juicios de valor u opinaban, o que comprendían y organizaban la información.

En el PIT Juan Filloy, en cambio, los procesos de evaluación y su registro quedan a cargo directamente de los docentes. Ellos advierten los desafíos de la forma de trabajo que el Programa propone. En muchos sentidos, como señala el coordinador, el Programa los “desestructura”. Más arriba observábamos cómo opera la ausencia de pautas regulatorias del trabajo institucional. Tratando de analizar la manera cómo los docentes organizan la tarea de enseñanza observamos que la escuela secundaria común se constituye en un referente que está presente por contraste con lo que sucede en el PIT, por ejemplo, respecto de las evaluaciones y formas de acreditación:

“No existen trimestres ni bimestres ni semestrales, es a veces tomar notas que se van trabajando con trabajos prácticos, notas conceptuales y actitudinales, entonces es como que tiene un mix para poder calificar a la alumno”.

(Profesora de Inglés, Escuela Juan Filloy)

9.7 El clima de clase

El clima en las clases en las diversas sedes del PIT parece tener —con alternancias— una dinámica y un *tempo* semejantes. Se registró una preocupación similar por parte de los

docentes en promover un clima de convivencia tranquilo y un trato cordial para dar lugar al desarrollo de las clases. En general ello se sostiene en la relación entre profesor y alumnos, condición necesaria para el trabajo escolar. Los docentes predispuestos y con un buen trato se acercan a cada estudiante para acompañarlo en la tarea. La concentración y mantenerse quieto en el aula, sin embargo, se sostiene por períodos relativamente breves: hay mayor atención durante los primeros veinte minutos y luego decae.

La presencia de celulares y la música en clase son una demanda y elementos permanentes de negociación entre los docentes y los alumnos. A veces el volumen es tan alto que impide el desarrollo de la clase. Ello lleva a que los docentes soliciten bajarlo, pedido que no siempre es atendido.

“[...] el celular... está siempre incorporado, que la radio, que el mensaje... o sea, es como que no se logran desenganchar de este elemento que... y... y a un cierto punto uno les tiene que decir porque desde la preceptoría uno escucha que la profesora está hablando de Química y... están ellos con... un solo alumno con la radio fuerte y la profesora sacándose la voz para explicarle a los otros entonces tenés que ir y decirle ‘bajá la radio o ponete los auriculares, no molestes a tus compañeros que quieren escuchar’ pero... eso ya es una cosa muy social, es una problemática muy social”.

(Preceptor, Escuela Alberti)

En ese marco, los docentes diseñan actividades de trabajo individual o grupal. Cuando la atención decae, generalmente se recurre a cuestionarios o guías para que cada alumno conteste a partir de materiales de texto.

La atención de los estudiantes, sin embargo, es por lo general en simultáneo: atienden al docente, al tiempo que escuchan música y contestan mensajes por celular o dialogan con frases cortas con sus compañeros.

Es frecuente en las clases la emergencia de alguna situación de tensión entre los alumnos. Por lo general se producen por malos tratos, burlas, insultos y a veces amenazas. La resolución de estos conflictos depende de cada docente y de cada institución. Algunos tratan de ignorar lo que sucede y enfatizan la necesidad de continuar con la clase. Otros abordan la situación conversando con los estudiantes o solicitando que se queden quietos y callados. Es interesante notar que las clases comienzan armónicamente. A medida que decae la propuesta didáctica, comienzan las intervenciones negativas de los jóvenes.

Aunque son excepcionales, a veces se producen situaciones de agresión física entre los alumnos que requieren intervenciones urgentes de parte de los adultos. Tanto directivos como docentes apelan al sentido común y a sus recursos personales para cuidar la integridad física de los jóvenes y además sostenerse como autoridad pedagógica.

El relato siguiente da cuenta de ello:

Entrevistado: En algunas cosas [el PIT] sí, es un poco diferente, tenemos que ser realistas.

Entrevistadora: ¿Qué es un poco diferente? ¿Tenés problemas?

Entrevistado: Y... sí, no nos olvidemos que hay chicos en situación judicial, vienen con

una historia, algunos chicos tienen una historia muy pesada no por ellos mismos, sino por el entorno que tienen, y sí, el trato es muy diferente y cuesta, cuesta.

Entrevistadora: Y en eso, ¿tienen apoyo, quién los ayuda con esto?

Entrevistado: Ahí nos ayudamos mucho entre nosotros, entre los docentes, mucho entre nosotros y por suerte debo admitir que la directora, la preceptora ayudan mucho en ese sentido. Lleva muy bien el papel de directora, la preceptora tiene un trato con los chicos que es realmente admirable, ella y la coordinadora digamos que hacen la parte técnica, va a la casa de los chicos, incluso a mi me han ayudado mucho, sobretodo en situaciones en las que uno no sabe cómo reaccionar, como amenazas... un no sabe hasta qué punto son amenazas o son chistes...

Entrevistadora: Ahá...

Entrevistado: Y ya después se trata de trabajar mucho con diálogo con el alumno, por lo menos de la parte personal es lo que trato de hacer. Si la cosa se excede ya si recurro a ella.

Entrevistadora: Trátas de resolver en casa...

Entrevistado: Claro, trato de resolver en el aula y hay cosas que bueno, son de resolución urgente, hubo un par de situaciones que se han agarrado a piñas en el aula y yo estoy con dos mujeres dando clase en el aula y bueno, en esos casos me tuve que hacer cargo yo de la situación.

Entrevistadora: ¿Y qué haces? ¿Qué haces en ese momento?

Entrevistado: Las dos veces que ha pasado me metí al medio y lo que buscaba... pasa que en esas situaciones uno no piensa, no, en realidad en lo único que pensás es que no se hagan daño los alumnos, si yo ligo un golpe y bueno, pero que no se lastimen.

Entrevistadora: ¿Y lo has podido resolver bien?

Entrevistado: Sí, sí sí, pero... digamos, se separó la pelea pero después viene todo lo otro...

Entrevistadora: ¿Qué es lo otro?

Entrevistado: Y bueno, a los chicos a veces no les gusta que los separen, el hecho de ser una autoridad ellos lo relacionan como si fuera la autoridad policial, y no es eso... yo trato de dejar en claro que yo soy autoridad intelectual, nada más, pero bueno. Una de las veces que... te cuento la situación: una pelea, no se cómo no ligué ninguna ya ahí, pero el chico, en su ataque de nervios me dijo que yo le había querido pegar y yo lo único que hice fue ponerle la espalda a uno y al otro empujarlo, porque no había forma... Algunos son grandotes [se ríe]... Meten miedo, eso fue inevitable, tratar de separarlos... Y... lo que viene después, tratar de calmarlo, de tranquilizarlo... explicarles que uno no les quiso pegar, que lo entiendan, y si uno separa la pelea es por el bien de ellos y por el bien de uno, porque yo soy en el aula responsable por lo que pasa con los chicos, como en cualquier otro lugar, si se lastiman es mi responsabilidad.

(Docente de Ciencias Naturales, Escuela Miguel Hernández)

Las situaciones de violencia en el aula son frecuentes entre los alumnos y a veces con algún docente; se pone el cuerpo y rápidamente se desata la pelea, especialmente los varones. Esta problemática, asociada a las condiciones de vulnerabilidad de muchos de los jóvenes que asisten al PIT, trasciende los espacios del aula. Las instituciones, sin em-

bargo, se ven interpeladas teniendo que resolver los conflictos como pueden, pues el Programa no tiene contemplado un equipo técnico específico ni apoyo de personal especializado para atender aspectos psicosociales de los jóvenes y sus entornos familiares, como un trabajador social, psicólogo o mediador comunitario. En el caso del PIT de la Escuela Rubén Darío, la coordinadora ha armado una red de trabajo con otras organizaciones de la comunidad y ha apelado también al Estado para atender esta demanda⁴⁹.

9.8 Limitaciones simbólicas y materiales para el desarrollo de una propuesta didáctica diferenciada

Uno de los obstáculos que emergen en la construcción de la propuesta de enseñanza por parte de los docentes refiere a la necesidad de lograr cierto orden por parte de los alumnos para poder enseñar. De este modo, en la medida en que dicho orden no se genere, es muy difícil poner en juego situaciones de enseñanza. Esta tensión se presenta por momentos como un callejón sin salida. Una hipótesis es que quizás ciertas propuestas de enseñanza logran una débil interpelación con las actividades y la significatividad del contenido, que dan lugar a desmotivación y desinterés provocando distracciones y conductas disruptivas en los alumnos.

Otra dificultad, en palabras de una docente, es "callarse la boca". Por lo general, las propuestas de innovación registradas en una sede, en el trabajo de talleres docentes en las horas institucionales, están orientadas a devolverles el aprendizaje a los alumnos, devolverles la palabra y el protagonismo en la clase, como así también incentivar la producción de saberes, textos orales y escritos, y producciones en sus diversas formas (maquetas, productos, cartas, etc.). Estas propuestas requieren que los docentes realicen preguntas abiertas de distintos tipos y que esperen las respuestas de los alumnos. En general, notamos que los docentes no toleran esos segundos de silencio que implican la espera y que se autoresponden antes de darle tiempo al alumno. Lo que las innovaciones ponen en tensión es el rol tradicional del docente. Un rol que está profundamente incorporado en donde el docente es el dador del saber. Así, el modo de enseñanza tradicional y rol docente como dador de conocimiento pueden ser vistos como obstáculos para construir una propuesta de enseñanza innovadora (Martínez, 2011).

Asimismo, las entrevistas y las observaciones dan cuenta que requiere un tiempo lograr instalar una regulación en la conducta para que los estudiantes vayan apropiándose nuevamente del "oficio de alumno". En muchos casos este se va desarrollando con la combinación de actividades de aprendizajes desafiantes y, a la vez, con un acercamiento subjetivo entre docente y estudiante que acorta las distancias de las posiciones escolares tradicionales. No obstante, ante las conductas disruptivas de los alumnos —por ejemplo, consumo de drogas, situaciones de judicialización, violencia familiar, conflictos entre pares— existen escasas instancias de intervención profesional para colaborar con los docentes.

Otra de las dificultades se encuentra en las posibilidades de elaborar una propuesta didáctica diferenciada en la modalidad del pluricurso. En la necesidad de construir la propuesta de enseñanza homogénea en otros términos. En una de las sedes se registró un

solo docente que realiza una propuesta diferenciada por trayectos, quien propone una interesante reflexión:

Entrevistado: Lo que más me cuesta es llevar las tres clases en una. En este caso porque yo tengo tres trayectos, pero si tuviera cuatro sería peor para mí. Es una cosa que me complica una barbaridad.

Entrevistador: ¿Cómo es tu tiempo personal para organizarte con estos tres trayectos?

Entrevistado: He tratado de hacer casi una guía por trayecto, y tratar que los chicos... que van viniendo, con la discontinuidad y demás [se refiere a sus inasistencias], vayan trabajando. Tengo en este momento trabajando a los chicos casi cada uno en lo suyo, lo que significa que en realidad no tengo tres clases, tengo más. Porque tengo un tema, y una actividad por alumno.

Entrevistador: Lo que te requiere estar muy atento.

Entrevistado: De todos los cursos que tengo, este es en el que estoy más tensionado, claramente. El nivel de tensión que tengo acá... porque además obviamente tengo que estar controlando que R. no haga alguna macana, que no se escape alguno del aula. Tengo un ojo puesto siempre en otro lado, que no es lo que estoy trabajando en ese momento con los chicos. La verdad que el nivel de tensión que tengo acá no lo tengo en ningún otro curso. Estoy acostumbrado a dar una clase, entonces eso ubica todo en mí, y lo voy llevando. Por supuesto siempre hay desigualdad, que se va generando en cualquier clase, distintos ritmos que el chico te va imponiendo. Pero la verdad que acá ellos marcan todo, me terminan marcando la cancha ellos, y lo que yo hago, bueh..., trato de ir acomodándolo. Ahora empecé un tema con el Trayecto 4. Bueno, agarré el tema y lo voy a tratar de armar. El tema que yo estoy dando con el Trayecto 4 yo ya lo había empezado, por ejemplo. Con algunos voy a retomar y con otros voy a abrir el tema.

(Profesor de Inglés, Escuela Capdevila)

La tensión aludida por el docente de inglés da cuenta de las dificultades para construir una propuesta didáctica en un pluricurso. Ello supone, de algún modo, no solo la planificación del tema y las actividades, sino también el trabajo en el aula con los alumnos. Allí se genera un cansancio físico que se acumula en casos como el aquí señalado, donde la clase del PIT es la última de una intensa jornada laboral.

El pluricurso genera interrogantes sobre diferentes aspectos de la enseñanza. Éstos en algunos casos son vistos como limitaciones de los propios docentes para trabajar con los alumnos y, en otros, como derivaciones de las características sociales de los propios estudiantes:

“Ese es el problema de lo que te digo lo que te lleva esta modalidad. Yo podría haber intervenido y haber fraccionado todavía más. Pero hubiese requerido que yo con ellos me ponga a hacer un trabajo... O sea, me tengo que sentar con ellos. A G y a la otra chica, me tengo que sentar con ella y tengo que dejar de atender a todos los demás, que venían con dinámica de trabajo con un poquito más de autonomía, digamos, porque están con sus dificultades. Lo

podría haber hecho, otras veces lo he hecho. Ahora son pocos, es un poco más manejable. En la primera etapa del año eran cinco o seis más de promedio por clase”.

(Profesor de Inglés, Escuela Capdevila)

Para los docentes en general, una propuesta didáctica específica en pluricurso no está exenta de dificultades. Ello demanda desandar “*habitus didácticos*”⁵⁰ construidos en otras formas de organización pedagógica para, posteriormente, lograr modificarlos y construir en otros términos propuestas de enseñanza que permitan ir dando respuesta a las demandas pedagógicas del PIT. Se trata de un proceso socioprofesional que se observa en muy pocos casos.

El trabajo de campo realizado nos ha permitido relevar que la formación docente en propuestas de enseñanza alternativas para este tipo de “formato escolar” es escasa o nula en el marco del PIT. Se espera que el docente construya algo diferente pero no hay orientaciones pedagógicas por parte del Ministerio ni de los coordinadores, que muchas veces no tienen la formación específica. Esto no está regulado y depende de cada coordinador y en muchos casos, de cada docente.

No obstante, como vimos previamente, un número importante de docentes ensayan propuestas didácticas diferenciadas por trayectos o por niveles, construyendo para ello actividades de trabajo novedosas para los alumnos.

La soledad para la toma de decisiones didácticas, la ausencia de materiales específicos para el trabajo con los alumnos y la inexistencia de espacios de consulta y/o asesoramiento se transforman, sin invalidar el sentido de este dispositivo de inclusión, en demandas pedagógicas de los docentes. El relato siguiente da cuenta de lo que el PIT como programa aún no ha podido construir.

“No, la verdad se ha complicado... no le he podido encontrar la vuelta, lo tengo pendiente, pero no he encontrado cómo trabajarlo tampoco, no se me ha ocurrido nada. Y esto de no haber tenido ningún soporte no me ha ayudado. Pero cómo trabajar, vos ves que voy trabajando diferentes temas. Y una parte de chicos que no entienden el mínimo de vocabulario y hay que explicarles todo palabra por palabra, hay chicos que tienen mucho manejo. Tenés... a priori, por ahí es un prejuicio mío, pero a priori con los recursos que cuento no se me ocurre cómo. La verdad es esa. Por ahí sea un problema mío. Si alguien me mostrara...”

Pensar un poco más la currícula, y el conjunto de las actividades, algún soporte material algo que por ahí te dé ideas para trabajar. La realidad es que es demasiado complejo como abordar en aula y hay poco. En algún momento se comentaba que iban a venir materiales de los CBU rurales, que era la experiencia multicurso que había...”

(Profesor de Inglés, Escuela Capdevila)

Por otra parte, el tiempo que requiere la planificación de los temas, contenidos, actividades y recursos y el posterior sostenimiento en el trabajo en el aula con los alumnos en una estrategia didáctica en pluricurso tiende a generar un cansancio psicofísico que se acumula con el correr del año escolar para muchos profesores que deben dar la clase del PIT al final

del día. Es decir, culminando una intensa jornada laboral frente a diferentes cursos.

Asimismo, acordamos que aún los rudimentarios intentos y logros que alcanzan los docentes en las propuestas didácticas y pedagógicas, incluso de modo desigual entre ellos, dan cuenta de lo que aún el PIT como programa no ha podido consolidar en términos didácticos pedagógicos. La tenue asistencia con la que cuentan los docentes en cuestiones para la toma de decisiones didácticas concluye en preocupaciones y obstáculos pedagógicos con los cuales tienen que lidiar cotidianamente de manera individual. Esporádicamente, cuentan con algunos intercambios casuales y asistemáticos entre pares.

“...con C. [coordinador] en principio el diálogo que tenemos en cuanto a las necesidades que yo voy teniendo con el curso creo que es accesible al diálogo, por lo menos a mis ideas, claro y, en general, no hay un espacio de discusión”.

(Docente de Ciencias Naturales, Escuela Alberti)

Por último, convenimos que los obstáculos para el logro de la construcción de una propuesta didáctica específica para el pluricurso pueden ser el resultado de tres debilidades de la planificación político-pedagógica del Programa.

Una de ellas está vinculada a la inexistencia de dispositivos, recursos y profesionales orientados a acompañar el trabajo de enseñar con, por ejemplo, encuentros entre docentes por áreas de conocimiento, la producción de materiales de referencia e incluso de propuestas de actividades para que aquellos puedan analizar en qué medida es posible incorporarlas.

Otra dificultad se vincula a la reducida carga horaria y al escaso trabajo de reflexión en las horas institucionales al interior de la escuela. Ese espacio posibilitaría el diálogo sobre las propuestas desarrolladas y, en particular, sobre la construcción de actividades, criterios de promoción y evaluación, materiales didácticos utilizados, el modo de vincularse con los alumnos y los vínculos con el saber que se construyen, entre otras cuestiones. Esta limitación tiende a debilitar la posibilidad de consolidar, acuñar y publicitar propuestas didácticas exitosas, potentes y significativas que, como vimos, se producen en el caso analizado.

Finalmente, la carga laboral de los docentes del PIT lleva a interrogarse sobre los tiempos que poseen para pensar y diseñar sus propuestas de enseñanza (en muchos casos en las sedes analizadas con 30 horas., el máximo de horas cátedras en secundaria, a las que se suman las 6 horas institucionales del PIT). En algún punto, ni la presencia de dispositivos de acompañamiento a la enseñanza, ni el trabajo con horas institucionales pueden suplir el tiempo individual para pensar y organizar una propuesta de enseñanza ajustada a las condiciones y propósitos que plantea este dispositivo pedagógico de inclusión, que se hace muy dificultoso en una planta de profesores que tienen abultadas cargas horarias en el desempeño como docentes. Asimismo, favorece la continuidad de propuestas de trabajo académico en donde se replican estrategias de enseñanza pensadas y trabajadas en contextos de enseñanza diferentes al PIT.

La carencia de estos tres factores tiende a reforzar el ensayo de alternativas individuales apelando a sus conocimientos previos poco propicios para su desarrollo en el PIT. En

estos últimos casos se presentaría una banalización con el trabajo con el conocimiento y, quizás, fragmentariamente la aparición de desigualdades al interior del dispositivo de inclusión escolar del PIT.

NOTAS

- 45 • En algunas sedes los coordinadores comentaron haber recibido los “CD de la Serie Horizonte”, material didáctico en formato digital elaborado para las escuelas rurales, pero que no son consultados por los docentes del PIT.
- 46 • Atrapasueños o cazadores de sueños es un aro de madera de sauce con una red floja en su interior y decorado con objetos y plumas.
- 47 • Colegio secundario de la Universidad Nacional de Córdoba con alto nivel de prestigio académico.
- 48 • Recordemos que esta sede funciona en los predios de una fábrica, el salón está dividido en dos por placas de madera para cada grupo de alumnos, tiene techo de chapas y paredes vidriadas.
- 49 • Ver al respecto “Las formas de la inclusión en la Escuela Rubén Darío” de este informe.
- 50 • El *habitus* es un sistema de disposiciones duraderas y transferibles que los agentes interiorizan. Son estructuradas y estructurantes, principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones. Impone un modo de clasificar, experimentar y pensar lo real (Bourdieu, 2007). Es un conjunto de esquemas que se puede transponer, generalizar o diferenciar de una situación a la siguiente (Perrenoud, 2005). Por lo tanto, con la noción de “*habitus* didáctico” nos referimos a modos de hacer y representar el trabajo de enseñar que los docentes construyen a través de la propia experiencia escolar. El *habitus* tiene un gran poder generador y estructura la práctica docente y es vector de la acción pedagógica (Perrenoud, 2005). No obstante, el *habitus* no es un destino, sino que es un sistema abierto de disposiciones que es perdurable pero no inmutable (Birgin y Dussel, 2000).

10. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El estudio realizado surge a partir de una demanda para analizar una iniciativa particular de la política educativa del Gobierno de la Provincia de Córdoba puesta marcha en 2010 y aún vigente: el Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para jóvenes de 14-17 años (PIT 14-17). El estudio implicó un trabajo de investigación bibliográfico, documental y en terreno con el objeto de descifrar cómo funciona el Programa y sus múltiples traducciones; comprender las prácticas y significados que asume para las institucionales escolares, docentes y estudiantes; y analizar las posibilidades y limitaciones de las políticas públicas que buscan atender la inclusión social y educativa de los jóvenes. A continuación presentamos los resultados de la investigación.

El PIT 14-17 es un programa que parte de reconocer el importante caudal de jóvenes que abandonan la escolaridad secundaria. Se calcula que, en la Provincia de Córdoba, el sistema educativo provincial pierde entre el 43% y el 47% de jóvenes en el segmento comprendido entre los 11 y los 17 años (Scasso, 2012). Se produce un incremento significativo de la deserción a partir de los 15 años de edad, siendo el descenso más pronunciado a los 17. En el Programa que nos ocupa, el 85% de los jóvenes fueron repitentes en algún tramo de su recorrido escolar y el otro 15% abandonó directamente su escolaridad (Scasso, 2012).

Esta franja etaria que desde 2006 está obligada a cumplir con la escolaridad secundaria, no tiene en Córdoba posibilidades de ingreso en las escuelas para adultos hasta los 18

años, razón por la cual —fuera de la escuela regular— no encuentra otras ofertas de inclusión educativa.

Esta problemática no es privativa de Córdoba ni del país; refleja una realidad más general de las últimas décadas que marca la exclusión de los jóvenes en las escuelas de las grandes ciudades de América Latina (Terigi et ál., 2009). La mayoría de esos jóvenes son pobres, de hogares con bajos niveles de escolaridad, con padres ocupados en trabajos poco calificados y madres amas de casa o empleadas domésticas, en caso de tener trabajo remunerado.

El Programa atiende a una población de jóvenes que por diversos motivos han abandonado la escuela secundaria⁵¹. Bourdieu, en tono crítico al sistema educativo, afirma: “(...) llegaron al sistema escolar alumnos que no tenían nada que hacer allí porque no tenían ‘disposiciones’, no eran ‘bien dotados’, es decir, su medio familiar no los había dotado con las disposiciones que supone el funcionamiento común del sistema escolar: un capital cultural y cierta buena voluntad hacia las sanciones escolares” (Bourdieu, 1990: 279). Esos son los jóvenes que recibe el PIT y gran parte de ellos son empujados por sus familias a retomar la escuela.

Pese a la gravedad del problema, la situación de exclusión educativa parece no haber alcanzado visibilidad en toda su magnitud en las políticas y/o en las investigaciones. O tal vez, aún cuando haya aproximaciones a la envergadura del problema, no se han puesto en marcha aún estrategias que permitan diseñar respuestas a esta cuestión.

10.1 ¿Qué innovaciones propone el Programa para atender la inclusión?

A partir de los elevados índices de repitencia y abandono de la escolaridad secundaria de adolescentes y jóvenes en la última década, se implementa el PIT 14-17 como una de las políticas alternativas a la escuela secundaria regular. Se trata de un programa a término que convoca a adolescentes entre 14 y 17 años que hayan abandonado la escuela secundaria, para finalizar sus estudios en cuatro años. La oferta consiste en abrir sedes del Programa en algunas instituciones escolares de nivel medio, con el mandato de priorizar las necesidades sociales y educativas de los nuevos alumnos que se incorporan a la secundaria a partir de la ampliación de derechos a la educación de las últimas décadas (obligatoriedad de la educación secundaria, Asignación Universal por Hijo, entre otros). El PIT 14-17, como otros programas afines de otras ciudades latinoamericanas, ensaya nuevos formatos y:

a) Reconoce los trayectos escolares de los jóvenes. Es decir, valora como punto de partida su trayectoria escolar previa y reconoce las materias aprobadas del secundario que trae el alumno. De esta manera el estudiante no repite curso sino que avanza en el trayecto escolar adeudado.

b) Privilegia una atención personalizada. Ello se traduce en una estructura organizacional y pedagógica diferente: conformación de pequeños grupos de alumnos; reducción de tiempo de cursado (de seis a cuatro años), disminución de carga horaria semanal a clases obligatorias en formato pluricurso (tres días de clase en lugar de cinco), introduc-

ción de nuevas modalidades de enseñanza de formación complementaria (laboral), tutorías que se distribuyen en los cinco días de la semana y jornada escolar de cuatro horas.

El mandato del Programa prioriza el ‘compromiso social’ de las instituciones escolares, de sus directores y de los equipos docentes con los sectores excluidos del sistema. Ello estimula la construcción de vínculos entre docentes y alumnos y ayuda a generar un sentido de pertenencia de los estudiantes con la escuela, reconociendo el lugar social de estos jóvenes, respetando sus individualidades, estéticas y comportamientos.

El Programa se caracteriza por su flexibilidad en diferentes planos. En consecuencia —y dada la característica de ser *una política en construcción*— el énfasis en la mirada estuvo depositado en analizar la *tensión regulación/autonomía* sobre variados aspectos:

- de los equipos directivos e instituciones educativas respecto de las jerarquías formales del gobierno escolar;
- la convocatoria y trayectorias de los alumnos y el régimen de asistencia al PIT;
- la organización de los tiempos escolares con los docentes y alumnos (calendario anual, cronograma semanal, horario diario en la escuela y de clases);
- las convocatorias y designaciones a los docentes, condiciones de trabajo y apoyos profesionales de otras especialidades;
- la nueva propuesta de enseñanza y el acompañamiento institucional y pedagógico a los docentes;
- los criterios de evaluación y acreditación institucional, entre otros.

Veamos algunos de ellos. Los márgenes de autonomía que se habilitan para la gestión del PIT producen un fenómeno de mixtura entre las normativas que regulan el marco del Programa —redefinición de algunas reglas tradicionales escolares— y las provenientes de la secundaria común. Al respecto, esos márgenes otorgan espacios para la construcción de diferentes interpretaciones, prácticas y procedimientos para la regulación de los comportamientos de docentes y, principalmente, de los alumnos.

Dichos márgenes de autonomía tienen una doble faz. Ofrecen posibilidades de imaginar y realizar innovaciones pedagógicas, organizacionales y didácticas a la férrea estructura del sistema escolar tradicional, poderosamente refractaria a las innovaciones que los nuevos tiempos le demandan con urgencia. Sin embargo, aquella autonomía relativa o flexibilidad en la regulación, en ocasiones abre compuertas para un manejo discrecional por parte de los directivos de las instituciones en el uso de los recursos del Programa y en el ejercicio de influencias de poder, que no tienen visibilidad en la instancia central y, por tanto, se vuelven difíciles de anticipar y/o regular. En estos últimos casos, es en el nombre de la inclusión que se cuelan representaciones construidas desde las carencias de los jóvenes y que tienen su efecto en prácticas concretas, tales como la reducción de los tiempos escolares, de los contenidos de enseñanza y también sobre las expectativas de los aprendizajes de los alumnos.

En las instituciones, desde los equipos directivos y docentes, el eje está puesto en construir lazos con los jóvenes, escucharlos, conocer sus situaciones personales y familiares y ser más flexibles en el cumplimiento de normativas de la escuela secundaria regular: con-

vivencia, lenguaje, vestimenta, trato entre sí y con los docentes, uso de celulares, inasistencias, etcétera. El trabajo cotidiano se hace de esta manera más distendido, relajado y amable, lo que es muy valorado por los alumnos y aún por los docentes en relación con la escuela secundaria común.

Las valoraciones de los alumnos hacia el Programa son muy positivas, les gusta ir al PIT y encontrarse con otros compañeros en igualdad de condiciones a las propias, ya que todos poseen trayectorias escolares y sociales similares (repetencia, sobreedad, dificultades con el estudio). Los atributos desacreditadores de los que son portadores estos estudiantes en los marcos sociales de la escuela secundaria regular, no se presentan como tales en el PIT 14-17, ya que no es la sobreedad⁵² u otro atributo en sí mismo, sino la trama social de relaciones la que estigmatiza. En este sentido, debemos leerlos según recomienda Goffman como “(...) un lenguaje de relaciones, no de atributos. Un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro y, por consiguiente, no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo” (Goffman, 1995; 13). En el PIT, los jóvenes no se sienten discriminados. El estigma que sufrieron anteriormente en su escolaridad se desvanece en un marco de relaciones diferentes. Hay una política de valoración de los sujetos y de promover la autoestima en los jóvenes como sujetos capaces de aprender.

Asimismo, estos jóvenes reconocen que el Programa les ofrece una nueva oportunidad para terminar la secundaria, ya que muchos han vivido la experiencia frustrante de “estar haciendo nada”, de conseguir trabajos precarizados o de estar desocupados por no tener la certificación de los estudios secundarios. Esto le brinda un plus a la experiencia de reinserción escolar que atraviesan.

Es interesante señalar que, al funcionar el PIT mayormente en establecimientos secundarios, y dada la estrategia de construir la representación de una “única institución” con el propósito de “integrar” a estos alumnos con los de la escuela común, se registró la existencia de dos regímenes formales: uno para la escuela regular y otro para el PIT. Este solapamiento genera tensiones de distinto tipo. Por un lado, representaciones de culpabilización por el cuidado del orden y disciplina a los “recién llegados” por parte de los alumnos de la escuela secundaria o a la inversa. Pero, al mismo tiempo, la coexistencia de ambos regímenes ejerce mutua influencia entre la escuela y el PIT. En algunas instituciones, se trasladan al Programa algunos aspectos del régimen académico, regulaciones y rituales característicos de la escuela secundaria, tales como asistencia por jornada completa, procedimientos para sancionar, actos escolares, elección por méritos de abanderados y escoltas. Y al mismo tiempo, el conocimiento y experiencia de trabajo en el PIT es trasladada a la escuela regular por los propios docentes que son también profesores en ambos espacios institucionales.

Entre las regulaciones escolares, el PIT amplía el límite de inasistencias y la asistencia se establece por asignaturas y no por jornada completa. En relación con las evaluaciones, se privilegian los procesos de los alumnos en lugar de los resultados. Tanto la evaluación como la asistencia son dos poderosos dispositivos reguladores de la enseñanza que tiene

la escuela común, pero también son poderosos en su capacidad de exclusión educativa, y es por ello que han sido revisados en su función por el Programa.

En relación a la cobertura del PIT, en el estudio se constató una amplia convocatoria en términos de la cantidad de alumnos inscriptos en las distintas cohortes. Sin embargo, dado que se trata en gran parte de los casos de jóvenes con experiencias reiteradas de abandono escolar, volver a sostener la asistencia cotidiana en una institución educativa no es algo sencillo ni para los estudiantes y sus familias ni para los docentes y directivos del Programa. La gran mayoría de los actores institucionales refieren que una de las preocupaciones y dificultades centrales de la tarea escolar en el PIT es la irregular asistencia de los estudiantes. Ya sea por las llegadas de alumnos fuera de hora o porque se van temprano, o que asisten a las tutorías y se retiran, o sólo vienen a clases, o asisten a una materia pero no a otras, o presentan ausencias prolongadas de días y hasta meses. En definitiva, la mayoría de los jóvenes no logra sostener la cotidiana asistencia al PIT, aunque tampoco abandona el Programa. Esta discontinuidad en la asistencia acarrea a su vez otras dificultades, relacionadas con la situación de enseñanza y la posibilidad de promover una disciplina sistemática de trabajo con el conocimiento, como se verá más adelante.

Sobre sus proyectos de futuro, una de las principales expectativas que manifiestan los alumnos que asisten al PIT es terminar la escuela secundaria porque reconocen que socialmente es una condición fundamental para estar incluidos y para conseguir trabajo. Los mismos jóvenes sostienen que sin la escuela sólo les queda la alternativa de trabajar como peones, albañiles o desempeñar alguna otra tarea que implique la utilización de una alta cuota de fuerza física. Eso los lleva a quedar en el circuito informal y de explotación, sin poder conseguir trabajos en blanco con mejores condiciones contractuales y derechos laborales. El ingreso al Programa significa, para la mayoría de los jóvenes, una oportunidad reconocida como tal de tener una vida mejor, de poder acceder a un futuro y de concluir la escuela secundaria “como se debe” para estar incluidos en el circuito social, cultural y laboral. Se destaca, asimismo, que ninguno de los alumnos entrevistados ha expresado su intención de reinsertarse en la escuela secundaria regular. Muy por el contrario, es una etapa que creen superada y concluida. Tampoco la continuidad en estudios de nivel superior parece presentarse en el horizonte de expectativas de los alumnos del PIT.

Respecto de los tiempos escolares, del análisis de lo registrado en las instituciones se constató que la regulación del calendario escolar, carga horaria semanal y diaria en la asistencia a clases y a la escuela por parte de docentes y alumnos es un tema complejo, difícil de cumplir y de hacerlo cumplir. En el trabajo de campo se observó un variado espectro de interpretaciones. La autonomía otorgada a las escuelas se transforma por momentos en una ausencia de seguimiento y regulación de la propuesta pedagógica. Si bien ello habilita en ocasiones a la generación de interesantes innovaciones, en otros casos da lugar a una relajación del encuadre normativo que se refleja en la disminución de la carga horaria de clases, la transformación de las tutorías en tiempos y espacios opcionales para los alumnos y en un debilitamiento de las propuestas de enseñanza.

Dichas interpretaciones están atravesadas, además, por otros factores que operan como limitantes o, a la inversa, como condición de posibilidad en su aplicación. Por un lado, las condiciones de trabajo tanto para docentes como para estudiantes (adecuación del espacio físico, recursos materiales disponibles, extensas jornadas de trabajo docente, etcétera); y por el otro, un escaso conocimiento y formación por parte de directivos y docentes para aprovechar los dispositivos ajenos al formato de la clase tradicional, como lo son el pluri-curso, las tutorías, horas institucionales docentes o talleres de capacitación laboral de la manera que fueron sugeridas por el Programa. Dichos espacios —rentados en el PIT— cuyo formato pedagógico no proviene de la escuela secundaria común, son parte de las tensiones y discrecionalidades que generan las lagunas regulatorias.

Las investigaciones sobre las innovaciones educativas muestran que no es suficiente la prescripción y la regulación de las prácticas pedagógicas que se desean transformar. Sino que toda innovación formula demandas cognitivas (los docentes y la gestión tienen que apropiarse de nuevas teorías pedagógicas y didácticas) y demandas relacionales (los docentes y la gestión deben aprender a relacionarse de forma diferente con sus colegas, con el conocimiento y con los alumnos) (Ezpeleta, 2004).

En ese sentido, la dirección del Programa podría desarrollar equipos de acompañamiento pedagógico–didácticos a las escuelas para que posibiliten la implementación de las innovaciones propuestas, que necesariamente requieren de una revisión de las prácticas educativas tradicionales (y su desnaturalización) y de una apropiación de los nuevos supuestos pedagógicos y formas de trabajo docente.

10.2 ¿Cuál es la propuesta de enseñanza de este programa de inclusión?

Los resultados favorables alcanzados por el PIT referidos a la construcción de un entorno escolar amigable y de contención que reconoce y valora a ese alumno a quien va dirigido el Programa, no encuentran su equivalente en las cuestiones relativas a los procesos de enseñanza.

Con el fin de homologar el Programa con el título de la escuela secundaria regular, el currículum del PIT es una “reorganización” de los contenidos y “selección de estrategias” que busca fortalecer “el currículum oficial de la educación media vigente” bajo un modelo de currículum de colección (Bernstein, 2001). El carácter enciclopédico y fragmentario definido por la sumatoria de asignaturas, pensado en el siglo XIX para un *modelo de alumno ideal*, se pone en tensión con uno de los sustentos fundamentales del Programa de Inclusión y Terminalidad: reconocer y valorar a los alumnos en función de sus trayectorias reales escolares y de vida (Jacinto y Terigi; 2007). Sobre este aspecto, se lograron identificar aportaciones valiosas, al igual que situaciones aún no resueltas desde la política, que operan a manera de obstáculos a la hora de su aplicación. Comencemos por estos últimos.

El punto de tensión señalado (modelo ideal-alumnos reales) y reflejado en la propuesta curricular lleva a que el docente no pueda recurrir, en su práctica cotidiana, a la propuesta curricular como apoyo pedagógico y didáctico en su labor de enseñar en el aula.

Aunque la formulación general de la normativa del PIT contempla al alumno real al enunciar modalidades de enseñanza alternativa, como son el pluricurso, las tutorías, los talleres de formación laboral y la incorporación de horas institucionales para el trabajo colectivo entre docentes, el Programa no formula especificaciones acerca de los dispositivos pedagógico didácticos para llevarlos a cabo. Hasta la finalización del presente estudio, la implementación de la política se ha asentado en la realización de un conjunto de encuentros masivos con docentes e incluso con alumnos. Sin embargo, no ha avanzado en construir dispositivos de acompañamiento más específicos, vinculados al trabajo con docentes por disciplinas, al análisis de las experiencias de tutoría, al trabajo con los equipos directivos, a la construcción de materiales didácticos específicos y/o la generación de otros espacios institucionales para acompañar a los docentes en el trabajo con jóvenes en situación de vulnerabilidad (como trabajadores sociales, psicólogos o mediadores comunitarios) que fortalezcan desde otras organizaciones sociales y del Estado. Por ello, el esfuerzo por la inclusión educativa queda reducido a lo que en cada escuela sus docentes pueden realizar.

Ello trae como consecuencia que, en cada una de las sedes analizadas, la propuesta de enseñanza en general queda librada a los recursos materiales y simbólicos, de las instituciones, o individuales de cada docente y coordinador. En las sedes se observa, parafraseando a Kessler (2006), una relación de *baja intensidad* con los contenidos escolares. Ello se traduce en las frecuentes inasistencias de los alumnos a la jornada escolar y a las clases, pero también en la persistente demanda de los jóvenes por dar por terminada la clase antes de tiempo una vez que están en el aula. Se quedan para escuchar música o conversar entre ellos o con los docentes, pero no soportan dedicar demasiado tiempo al trabajo con los contenidos curriculares, sobre todo cuando se presentan sin actividades prácticas que los involucren.

Pero también esta realidad puede ser leída desde otra perspectiva. Se produce una doble articulación que refuerza las condiciones de desigualdad educativa. Por un lado, los alumnos no han construido aún su “oficio de alumnos”, que se traduce en su discontinuidad en la asistencia a la escuela, en los horarios de clases, en los hábitos de estudio, así como en el aceptar ciertas pautas que la escuela propone. En muchos estudiantes hay asimismo cierto pensamiento mágico sobre el aprender que se circunscribe a limitarse a “atender en clase”, como algo simple y rápido que se concreta de manera inmediata y no como una tarea que requiere tiempo, disciplina y dedicación.

Pero, al mismo tiempo, en muchas ocasiones los docentes ven esa falta de “oficio de alumno” no como una práctica que se aprende en el ejercicio reiterado, sino como una capacidad (o incapacidad) irreversible de los jóvenes. Ello se traduce en dificultades para sostener la tensión que puede generar proponer un orden regular, con mayores tiempos para estar en la escuela y para trabajar con los contenidos curriculares. Se produce de las dos partes —docentes y alumnos— una especie de suspensión de demandas pedagógicas.

Si bien podemos reconocer que en todas las sedes los contenidos de enseñanza son muy escasos, hay algunos matices entre ellas. Algunas están más influenciadas por las

regulaciones de la escuela secundaria que las alberga, mientras que otras se encuentran más alejadas de dichas regulaciones y recurren a una negociación permanente con los alumnos en el proceso de transmisión de conocimientos.

De las cuatro sedes estudiadas, sólo una dedica con mucho esfuerzo un tiempo regular y distintivo para el trabajo pedagógico con el equipo docente, utilizando las horas institucionales rentadas: revisar trabajo en el aula, generar ideas, producir proyectos comunes, asumir lecturas compartidas, discutir propuestas pedagógicas y analizar situaciones concretas de enseñanza con el apoyo de especialistas.

Es importante señalar que, en aquellos casos en que la propuesta de enseñanza desafía a los alumnos en un hacer y comprender, ellos tienden a involucrarse fuertemente en la tarea. Estas apuestas muchas veces quedan invisibilizadas al interior de las propias escuelas al no estar siendo compartidas en espacios genuinos de encuentro y trabajo entre los mismos docentes.

El PIT 14-17, desde la política, propone un formato escolar diferente al de la escuela secundaria regular y, por lo observado en el trabajo de campo, produce innovaciones. Efectivamente el Programa construye otro clima y otros vínculos donde los adolescentes se encuentran contenidos y reconocidos, y algunas sedes muestran mayores niveles de retención escolar en relación con la escuela media común.

Sin embargo, en su aplicación y en relación a los procesos de enseñanza y al trabajo con el conocimiento, opera la confluencia de cuatro componentes negativos:

- Propuesta pedagógica y didáctica escasamente adecuada para el Programa.
- Instancias insuficientes de formación docente simplemente “sensibilizadoras” (Salinas 1998) que incluyen talleres discontinuos y breves.
- Falta de materiales didácticos específicos sobre pluricurso elaborados para el Programa.
- No contar con profesionales especializados en trabajo comunitario dadas las necesidades de los “alumnos reales” del PIT (trabajadores sociales, psicólogos o mediadores comunitarios).

El encuentro de los docentes con los “alumnos reales”, es decir, estudiantes de secundaria pero que a su vez están muy alejados (en el tiempo y a sus preocupaciones) de los ritmos y hábitos escolares, lleva a que los profesores terminen por recuperar prácticas con fuerte tendencia a reproducir formas y concepciones de enseñanza propias de la escuela tradicional (copiar del pizarrón, completar la carpeta, completar actividades de fotocopias, etc.). Sólo que, a diferencia de la secundaria, y posibilitado por el reducido número de alumnos por grupo, el profesor logra algo no menor: realizar una atención y seguimiento personalizado.

Asimismo, las reiteradas inasistencias de los estudiantes obligan a los docentes, como una forma cotidiana de trabajo en el aula, a volver una y otra vez sobre los mismos contenidos de enseñanza, sin poder avanzar en el cumplimiento de los objetivos propuestos en la asignatura.

Especial atención merecen un reducido grupo de docentes y experiencias institucionales, alentadas por sus equipos directivos, que logran imaginarse y desarrollar algunas

estrategias de enseñanza alternativas que interpelan a los alumnos a descubrir un sentido y valor en el trabajo con el conocimiento. Son experiencias donde se conjugan una variedad de factores:

- Profesores formados (jóvenes o con más experiencia), comprometidos social y políticamente con su función docente y con el rol de la escuela como constructora de ciudadanía.
- Coherencia de un equipo de dirección y de un proyecto institucional reconocido y valorado internamente por el colectivo docente, como también por la comunidad donde ejerce influencia.
- Aprovechamiento de los dispositivos del PIT para el trabajo colectivo entre profesores u otros especialistas (aprendizaje basado en proyectos interdisciplinarios en los espacios de tutorías, capacitación docente en las horas institucionales rentadas, selección de ejes significativos para trabajo con pluricurso, etc.).
- Disponibilidad de uso de los recursos materiales y simbólicos de la institución secundaria (biblioteca, computadoras, implementos y competencias deportivas, laboratorios, ferias de ciencias, concursos y premios, etc.).

Estas experiencias son altamente valoradas tanto por los docentes como por sus alumnos. Pero como transcurren en las instituciones escolares y dentro de las aulas, en la mayoría de los casos pasan desapercibidas desde los niveles centrales e intermedios de la política. Detectar a estas instituciones y colectivos profesionales, y convocarlos a socializar y compartir sus ensayos y logros, puede constituirse en un poderoso recurso para mejorar los desafíos pendientes de este tipo de programas de inclusión escolar y social.

10.3 ¿Cuáles son las derivaciones que el PIT puede llegar a desatar?

No podemos dejar de pensar en los procesos de segmentación y fragmentación educativa (Tiramonti, 2004; Kessler, 2002). Cabe preguntarse qué se está entendiendo por inclusión, o si para todos los actores institucionales significa lo mismo. En el discurso de muchos docentes y equipos directivos del PIT, la inclusión es “re-socializar” a los adolescentes, es decir “re-insertarlos” en la sociedad: construir hábitos en relación con los demás (no gritar, no insultar, no pegar o empujarse, etc.) y con el cuidado de sí mismos, que implica no llegar a la escuela habiendo ingerido alcohol u otras sustancias psicoactivas.

Si hay que re-insertarlos ¿es porque están “afuera” de la sociedad? ¿Cuál es la idea de sociedad subyacente? En el sentido común de los adultos parecieran colarse prejuicios sociocéntricos, es decir, juicios realizados desde el punto de vista de una clase social que se autoconsidera superior a otra considerada inferior. Pero no podemos olvidar que el título secundario también habilita a los estudiantes a tener la oportunidad de conseguir un empleo menos precarizado o a continuar los estudios. Y esto también es la apuesta de los docentes cuando piensan re-insertarlos en la sociedad o en re-socializar.

Para otros docentes, el PIT significa “re-escolarizar” a los jóvenes y en este sentido agregarle al trabajo de socialización, la posibilidad de encontrarse con la rutina escolar y

con las actividades y normas que lo acompañan.

Un tercer grupo de docentes, que ya venían con experiencias vinculadas a los procesos de inclusión, reconocen a los jóvenes como sujetos de derecho. Estos profesores imaginan y demandan otras formas de trabajo con la reinserción escolar de los alumnos, un esfuerzo multidisciplinario en conexión con otras organizaciones y con otros apoyos institucionales. Dentro de sus posibilidades ponen en práctica algunas propuestas innovadoras, ya que la flexibilidad del Programa los habilita. En los casos estudiados en profundidad y en el conocimiento de otros casos complementarios en este trabajo, se pudo observar que tales experiencias son escasas, lo cual nos lleva pensar en cierta singularidad de las mismas.

Entre estas tensiones en relación a la concepción de inclusión se mueve el Programa de Inclusión y Terminalidad. El desafío está en completar y mejorar los dispositivos normativos, materiales y humanos para lograr instalar en las prácticas y concepciones de quienes participan en su desarrollo, una idea de inclusión escolar que contribuya a mejorar la calidad de vida y el futuro de los jóvenes. Una cosa está clara y es que este tipo de programa cuestiona fuertemente a la escuela secundaria común. Y los alumnos que incluye no consideran, ni remotamente, la posibilidad de volver a ella.

También es posible visualizar, en las expresiones de los distintos actores involucrados en el Programa, la preocupación que generan este tipo de iniciativas especiales. Este programa fue creado a término, y hasta el momento no habría apertura de nuevas cohortes a fin de evitar su cristalización como circuito paralelo. No obstante, la lectura de ciertos resultados favorables —identificados a lo largo del informe— y la persistencia del abandono escolar por parte de los jóvenes entre 14 a 17 años, probablemente generen condiciones propicias para que no pocas voces demanden su continuidad.

NOTAS

51 • Entre los que se han relevado se encuentran desde aquellos vinculados a situaciones familiares y/o personales, como la necesidad de colaborar en la casa con el cuidado de hermanos, de trabajar, o por embarazos; hasta otros vinculados más específicamente a cuestiones escolares como la repitencia reiterada de grado o curso, conflictos con docentes o los compañeros, entre otros.

52 • En referencia a este término, la Resolución 174/12 del Consejo Federal de Educación establece: “Se adopta esta escritura para dar cuenta de que el concepto se vincula expresamente con una organización escolar que hace corresponder a cada edad un grado escolar”.

APÉNDICE FOTOGRAFICO II



Carpetas y útiles escolares sobre una mesa individual en la sala de clases.



Alumnos y alumnas concentrados cada uno en su tarea en la modalidad pluricurso.



Estudiantes conversando en clase.



Alumna con su celular y su carpeta escribiendo en clase.



Vista a la calle desde la sala de clase.



Alumnos y alumnas con sus mochilas y bolsos al ingresar a la sede del PIT.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía citada

- Achilli, E. (2005) *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor. Rosario.
- Ball, S. (1989) *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós. Buenos Aires.
- Baquero, R., G. Diker y G. Frigerio (2007) *Las formas de lo escolar*. Del Estante. Buenos Aires.
- Bernstein, B. (2001) *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Morata. Madrid. 1993, primera edición.
- Birgin, A. e I. Dussel (2000) "Rol y trabajo docente". Aportes para el debate curricular. Trayecto de Formación General Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. CEPA.
- Bourdieu, P. (1990) *Sociología y cultura*. Grijalbo, México.
- Bourdieu, P. (2007) *El sentido práctico*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Cacciari, M. (2010) *La ciudad*. Ed. Gustavo Gili. Barcelona.
- Carranza, A. y Kravetz, S. (2010) "Políticas Públicas y Escuela Secundaria". En *Revista de Política Educativa*. Vol 3, n2. Porto Alegre.
- Carranza, A., Kravetz, S. y Castro, A. (2012) "Educación secundaria: la gestión escolar y las políticas para el nivel en la Provincia de Córdoba". En: Gorostiza, J. (comp.) *La Educación Secundaria como derecho: estudios y reflexiones*. En prensa. Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires.
- Connell, R. W. (2004) Working-class parents' view of secondary education. *Journal of Inclusive Education*, 8(3), 227-239.
- Connell, R. W. (1999) *Escuelas y justicia social*. Morata. Madrid.
- Darling-Hammond, L. (2001) *El derecho de Aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Ariel. Barcelona.
- Del Cueto, C. (2007) "Territorio y sectores populares. Una discusión entre la geografía y la sociología". En *Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*. N°1. Publicación del Posgrado en Ciencias Sociales UNGS-IDES.
- Dubet, F. (1997) "Les promesses de changemnet ¿sont-elles chez le micro?", en *Cahiers de pédagogie, L'effet établissement*, N° 354, Año 54, mayo.
- Dubet, F. (2005) *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa. Barcelona.
- Ezpeleta, J. (2004) "Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa". En *Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina*. IPPE - UNESCO.
- Ezpeleta Moyano, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX(021), 403-424.
- Falconi, O. y Beltrán M. (2010) "Condiciones de escolarización, transmisión del saber y tarea docente en la escuela: 'yo tú, él... nosotros apoyamos' ". En *Cuadernos de Educación*. Año VIII, N°8, Publicación del Área de Educación del Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon" Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

- Fogolino, A.M.; Falconi, O.; López Molina, E. (2008) “Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba”. En *Cuadernos de Educación*. Año VI N° 6. Publicación del Área de Educación del Centro de Investigaciones. FFyH. UNC.
- Fornazáric, J. C. (2011) “Segregación residencial socioeconómica y segmentación educativa en la ciudad de Córdoba: el caso de la zona de Argüello”. Trabajo Final de Licenciatura en Geografía. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Mimeo.
- Foucault, M. (1989) *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI. 17° edición (1° ed.1975). Argentina.
- Frigerio, G. (2001) ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? *Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*. Chile: UNESCO.
- García Salord, S. y L.Vanella (2009) *Normas y valores en el salón de clases*. Siglo XXI – UNAM. 10ª reimpresión (1ª ed. 1992). México.
- Goffman, E. (1995) *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu. Buenos Aires. 6ª reimpresión en español.
- Guber, R. (2005) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós. 2ª reimpresión (1ª ed. 1991). Buenos Aires.
- Gutiérrez, G. (2011) “Dispositivos pedagógicos, escuela y enseñanza. Notas para el análisis de una relación compleja”. En *Escuela, Políticas y Formación Docente. Piezas en juego para una estrategia de transformación*. UEPC. Córdoba.
- Jacinto, C. y F.Terigi (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Editorial Santillana / IIPE-UNESCO. Buenos Aires.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE. UNESCO. Buenos Aires.
- Kravetz, S (2011) “Las políticas de igualdad educativa. Reflexiones sobre el Programa Provincial Inclusión / Terminalidad de la Escuela Secundaria”. Publicado en el CD.VII Jornadas de investigación en Educación. Centro de Investigaciones - Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Junio.
- Maldonado, M. (2006) “Jóvenes y escuela: apuestas en la construcción de relaciones sociales inclusoras”. En *La educación en debate: desafíos para una nueva Ley*. AAVV. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba – Fundación Arcor. Córdoba.
- Maldonado, M. (2000) *Una escuela dentro de una escuela*. EUDEBA. Buenos Aires.
- Martínez, M. C. (2008) “El rol de las creencias de los docentes sobre los alumnos en las comunidades de aprendizaje”. In F. de F y Letras (Ed.). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Martínez, M.C. (2011) “Estrategias docentes para construir innovaciones en la escuela media”. *Cuadernos de Educación*. Año 9, N° 9. Publicación del Área de Educación del Centro de Investigaciones. FFyH. UNC.
- Nóbile, M. (2011) “Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos”. En *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. G.Tiramonti (Dir.). FLACSO/Homo Sapiens. Rosario, Buenos Aires.
- Perrenoud, Ph. (2005) “El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros, análisis de las prácticas y toma de conciencia”. En Paquay, L., Altet, M. y otros. (coord.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias*. FCE. México.

- Perrenoud, Ph., (2006) *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular. Madrid, España.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Roitenburd, S. (1993) “Educación y control social. El Nacionalismo Católico Cordobés”. En *Historia de la Educación Argentina*, Puiggrós, A. y E. Ossana, coords. Galerna. Buenos Aires.
- Salinas, J. (1998). *Redes y desarrollo profesional del docente: Entre el dato serendipiti y el foro de trabajo colaborativo*: Universidad de Granada.
- Scasso, M. (2012) “Proyecto PIT 14-17. Resultados de la encuesta aplicada a alumnos” en el marco del proyecto “La educación secundaria en los grandes centros urbanos: la escolarización de adolescentes y jóvenes en la ciudad de Córdoba”. UNICEF – FFyH. UNC. Documento Interno.
- Sendón, M.A. (2011) “El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria”. En *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. G. Tiramonti (Dir.). FLACSO/Homo Sapiens. Rosario, Buenos Aires.
- Siede I. (2006) “Iguales y diferentes en la vida y en la escuela”. En *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*. Pablo Martinis-Patricia Redondo (Comps). Del Estante. Buenos Aires.
- Southwell M. (2008) “¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades”. *Revista Propuesta Educativa*. Año 17. N°30. Noviembre de 2008. FLACSO. Buenos Aires.
- Southwell, M. (2006) “La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata”. En *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*. Pablo Martinis-Patricia Redondo (Comps). Editorial del Estante. Buenos Aires.
- Tecco C. y S. Fernández (2008) “Espacios urbanos estigmatizados, segregación residencial y agenda pública local”. Revista *Administración Pública y Sociedad* N°16. IIFAP. UNC. Córdoba.
- Tecco, C y E. Valdés (2007) “Segregación residencial socioeconómica e intervenciones para contrarrestar sus efectos negativos: reflexiones a partir de un estudio en la ciudad de Córdoba, Argentina”. *Cuadernos de Geografía* N°16. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Terigi, F. (2004) “La enseñanza como problema político” En *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Frigerio, G. y G. Diker (Comps.). Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Terigi F. (coord.) (2006) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI - OSDE. Buenos Aires.
- Terigi F. (2007) “Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar”. En *Las formas de lo escolar*. Baquero, R., G. Diker y G. Frigerio. Del Estante. Buenos Aires.
- 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* N° 29. FLACSO. Buenos Aires.
- Terigi, F. (2009) “El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional.” *Revista Iberoamericana de Educación*, N°50. Pp 23-39. www.rieoei.org/rie50a01.pdf
- Terigi, F. (2008) *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría. FLACSO. Octubre 2008.
- Terigi, F. (2010) “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia. Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa, Argentina.
- Terigi, F., R. Perazza y D. Vaillant (2009) *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC). Madrid.
- Thurler Gather, M. y O. Maulini (2010) *La organización del Trabajo Escolar*. Editorial Grao. Barcelona.

- Tiramonti, G. (Dir.) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO/Homo Sapiens. Rosario.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.) (2007) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Ediciones Manantial/FLACSO. Buenos Aires.
- Unani, M. y A. Martino (2011) “Escuela secundaria, trabajo pedagógico y zonas de desarrollo potencial. Aproximaciones desde la experiencia de los coordinadores de curso”. En *Escuela, Políticas y Formación Docente. Piezas en juego para una estrategia de transformación*. Gutiérrez G. y S. La Rocca (Comps.). UEPC. Córdoba.
- Vanella, L. y M. Maldonado (2012) “La inclusión de los jóvenes a la educación en las grandes ciudades. La experiencia del PIT 14 -17 en la ciudad de Córdoba”. Ponencia. 2º Seminario/Taller de Antropología y Educación Antropología y Educación en Argentina. Tendencias y desafíos actuales. Rosario. Junio.
- Veleda, C. (2012) *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Editorial La Crujía.
- Ziegler, S. (2011) “Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia donde van los cambios en los formatos escolares?”. En Tiramonti, G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens. Rosario.

Documentos

- Documento de trabajo N°1: “Instituciones educativas de Córdoba-Capital destinadas a jóvenes de 15 a 17 años para la enseñanza de Nivel Medio”, elaborado por las licenciadas Mercedes Dennler y Ana María Sánchez a solicitud de la Subdirección General de Educación Media del Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Año 2009.

- Documento de trabajo N° 2: “Proyecto Inserción/Reinserción de Adolescentes de 15 a 17 años en la Escuela Media”; Subdirección General de Educación Media, a cargo del Mgter. Santiago Lucero y equipo de trabajo de la Dirección General de Educación Media.

- Documento de Trabajo N°3: “Programa de Inserción/Reinserción de Adolescentes de 14 a 17 años en la Escuela Media”. Subdirección General de Educación Media, a cargo del Mgter. Santiago Lucero y equipo de trabajo de la Dirección General de Educación Media.

- Documento Base: “Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para jóvenes de 14 a 17 años”. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación. Res. 497/10. Gobierno de la Provincia de Córdoba. 2010.

SIGLAS

ANSES	Administración Nacional de Seguridad Social
CENMA	Centro Educativo de Nivel Medio Adultos
CBU	Ciclo Básico Unificado
CE	Ciclo de Especialización
DGEM	Dirección General de Educación Media
DGTyFP	Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional
DGIPE	Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza
DiNIECE	Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
DNI	Documento Nacional de Identidad
EPAE	Equipos Profesionales de Apoyo Escolar
FinEs	Programa Finalización de estudios primarios y secundarios
IPEM	Instituto Provincial Enseñanza Media
LOM	Listas de orden de mérito
ONG	Organización no gubernamental
PIT 14-17; PIT	Programa de Inclusión/ Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años
SPIyCE	Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

EDUCAR
EN CIUDADES

