

EL SENTIDO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO DEL PROGRAMA DE INCLUSIÓN PARA LA TERMINALIDAD (PIT)

Autor/es: CELS, Evelyn; FERNANDEZ GIOINO, Mauricio

Dirección electrónica de referencia: maurifg@hotmail.com

Procedencia institucional: Universidad Católica de Córdoba, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales

Eje temático para el se propone el trabajo: Escuela, inclusión y diversidad” o “Innovación educativa y reformas del sistema educativo

Palabras clave: inclusión educativa, escuela secundaria, normalidad, programa de inclusión para la terminalidad, PIT

Resumen:

En los últimos años, la categoría de inclusión se ha transformado en el centro de políticas sociales y programas educativos (Sinisi, 2010). Sin embargo, “diversos indicadores han puesto en cuestionamiento la capacidad real de los sistemas educativos para alcanzar estas metas y derechos de la inclusión de todos y todas los alumnos” (Claro, 2007: 180). Esta realidad se corresponde con la siguiente consideración: “un número mayor de acciones de inclusión no disminuirá correlativa y proporcionalmente las distintas formas de exclusión. [...] Lo cual, de todos modos, no justificaría la parálisis frente a la exclusión” (Wigdorovitz de Camilloni, 2008: 6)

En este trabajo mostremos los avances de la investigación que hemos iniciado, cuyo objetivo es indagar sobre el sentido de la inclusión educativa en el marco del Programa de Inclusión para la Terminalidad (PIT). Problematizaremos la noción de inclusión educativa, la cual trae consigo diversos discursos no siempre convergentes en cuanto a su significado y comprensión, “facilitando y reproduciendo así las formas de exclusión que busca eliminar” (Infante, 2010: 295). También buscaremos resaltar el modo en que el programa aborda la siguiente paradoja: “aquellos a quienes se dirigen los discursos y políticas de inclusión, deben enfrentar los mecanismos de exclusión que la escuela secundaria aún conserva como parte de su matriz selectiva” (Gutierrez y Danieli, 2012: 12).

Si bien la investigación está en curso (es decir, sin resultados conclusivos), esta espera ser un aporte cualitativo al análisis de políticas públicas, con una intención propositiva hacia la transformación de las políticas educativas.

1. Introducción

En los últimos años, la categoría de inclusión se ha transformado en el centro de políticas sociales y programas educativos con pretensiones de revertir la situación en la que se encuentra gran parte de los sectores marginados y particularmente empobrecidos (Sinisi, 2010). En función de esto y en el marco de la formulación de políticas públicas, la inclusión ha devenido en instrumento legitimador de prácticas y de instituciones.

En su uso retórico a lo largo de su historia, el concepto de inclusión debió contemplar estrategias y políticas educacionales que asegurasen la integración a los sistemas educativos, asumiendo la responsabilidad de dar respuesta a la diversidad, expectativas y particularidades siempre en el marco del Derecho a la Educación. Así, la educación se constituyó en condición de acceso no sólo al ejercicio de derechos y la participación (lo que redundaría en el fortalecimiento de la ciudadanía) sino también a la inserción en el mundo laboral. De este modo, la escuela se convirtió en el centro de solución de problemáticas relacionadas a estas cuestiones (Claro, 2007)

Sin embargo, aún cuando existen intencionalidades dirigidas a hacer frente a la exclusión mediante diferentes políticas de inclusión educativa “diversos indicadores han puesto en cuestionamiento la capacidad real de los sistemas educativos para alcanzar estas metas y derechos de la inclusión de todos y todas los alumnos” (Claro, 2007: 180)¹. En este marco, cabe destacar la siguiente consideración: “un número mayor de acciones de inclusión no disminuirá correlativa y proporcionalmente las distintas formas de exclusión. Podría ocurrir, por el contrario, que generara otras nuevas manifestaciones de exclusión social. Lo cual, de todos modos, no justificaría la parálisis frente a la exclusión” (Wigdorovitz de Camilloni, 2008: 6)

Al mismo tiempo, a pesar de que se ha convertido en un concepto de uso bastante amplio en el contexto educativo, la inclusión educativa trae consigo diversos discursos no siempre convergentes en cuanto a su significado y comprensión, “facilitando y reproduciendo así las formas de exclusión que busca eliminar” (Infante, 2010: 295). Ello es doblemente problemático ya que la

¹ Al respecto, Claro (2007), centrado en una mirada que hace referencia a factores de la escolaridad, nos dice: “Se puede observar cómo la repitencia, la sobre-edad, la deserción, los bajos resultados de aprendizaje y las dificultades para lograr niveles mínimos de competencias de formación ciudadana se entremezclan generando finalmente exclusión, muchas veces alimentada además por prácticas institucionales y pedagógicas regresivas. (IBE-UNESCO, 2007).”

“representación del concepto de inclusión regula no sólo las prácticas educativas [...] sino las ideas sobre situaciones de exclusión, diversidad y de manera significativa, sobre la construcción de identidades [...] [teniendo] implicancias en el estudiante que se construye” (Infante, 2010: 288)

Al respecto de esta construcción de subjetividad que genera la noción de inclusión, Graham sostiene que “[s]ería razonable argumentar que hay un centro implícito al término inclusión, para el que se privilegian nociones discursivas de lo preexistente por medio de incluir al otro en un espacio prefabricado, naturalizado” (en Infante: 2010: 289)”. En este punto, las distintas instituciones en las que se expresa el Estado, y en particular, la escuela, cobran un rol central: en el diseño y la gestión de políticas públicas el Estado articula instituciones, discursos y prácticas estableciendo modelos de “lo normal” y normalizando a todos los sujetos que escapen a estos modelos. Siguiendo esta lógica de razonamiento, Infante afirma que “se busca [...] aproximar a esos Otros a estos espacios regulares construidos social y culturalmente como centros” (2010: 289) La pedagogía se convierte en algo normativo: prescribe cuál es la conducta ‘natural’ y esperable, y por lo tanto ‘genera’ y ‘produce’ lo anormal, la transgresión, la desviación” (Dussel, 2004: 317).

De aquí la pertinencia social de nuestro tema de investigación: por un lado, se hace necesario comprender la cuestión de la inclusión educativa como un modo de afrontar las opresiones derivadas de situaciones de exclusión. En palabras de Dussel “si deseamos pensar y cuestionar las causas de una persistente y extendida injusticia social y educativa, probablemente debemos comenzar por interrogar este ‘relato sobre la inclusión’, es decir, la narrativa que sostiene que la expansión del sistema escolar moderno” (2003:2). Por otro lado, es fundamental lograr destacar las tensiones que se suscitan entre la escuela, como institución gubernamental, y las políticas de inclusión: “la enunciación de políticas de inclusión sin la previsión y construcción de dispositivos que posibiliten su tramitación en las instituciones escolares, genera una situación paradójica: aquellos a quienes se dirigen los discursos y políticas de inclusión, deben enfrentar los mecanismos de exclusión que la escuela secundaria aún conserva como parte de su matriz selectiva” (Gutierrez y Danieli, 2012: 12).

En la provincia de Córdoba, un ejemplo de los modos en que el Estado pretende abordar la cuestión de la inclusión es el “Programa de Inclusión y

Terminalidad 14-17²”, conocido como “PIT”. Éste comenzó a implementarse en el año 2010, coordinado desde la Subsecretaría de Igualdad y Calidad Educativa (creada en 2008), con el objetivo de dirigirse a jóvenes entre los 14 y 17 años que habiendo abandonado sus estudios, no hayan asistido al menos el año anterior a la escuela secundaria (Ministerio de Educación, Documento base)³. La razón por la cual elegimos este programa es que es innovador, en tanto “propone atender a cuestiones vitales que puedan poner en riesgo la continuidad educativa, esto es, posibilitar algunas condiciones básicas que atiendan problemas del orden de lo familiar, social, económico, etc.” (Kravetz, 2012: 11). Al mismo tiempo, rompe con el formato tradicional de escuela, tanto en su estructura⁴, en la selección docente y en la relación escuela-familia (Kravetz, 2012: 12).

Entre los establecimientos educativos que figuran como beneficiarios del programa se encuentra el I.P.E.T. 249 Nicolás Copérnico, el cual se constituye en la unidad de estudio de esta investigación. La decisión de priorizar una escuela antes que a instancias institucionales de gobierno se justifica en tanto consideramos que “[p]ara saber qué produce la escuela es preciso ir más allá del estudio del sistema; es preciso interrogar los sentidos y reconstruir las experiencias, valores, expectativas y estrategias de los sujetos” (Tenti Fanfani, 2009: 45) del campo.

En función de lo anterior se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el sentido que se da a la inclusión educativa al interior de la escuela I.P.E.T. 249 Nicolás Copérnico y cómo se percibe esta inclusión en relación al PIT? Para su aproximación se formulan las siguientes preguntas intermedias: ¿cómo se construye la necesidad de incluir en la escuela?, ¿quiénes son los sujetos que generan la inclusión y quiénes aquellos a los que se busca incluir?, ¿cuáles son los fines de esa inclusión educativa?, ¿cuáles son las particularidades del programa en el marco de las políticas de inclusión educativa?, ¿qué tensiones se dan entre la inclusión y la

2 El nombre completo es “Programa de Inclusión para la Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 Años”

³ Este programa se propone garantizar: a) el derecho a la educación a todos los destinatarios, cualquiera sea su condición b) trayectorias continuas y completas y c) una formación relevante para todos (Ministerio de Educación, Documento Base)

⁴ “[V]ariaciones en el ordenamiento curricular, en la organización y distribución del tiempo, en el agrupamiento de los alumnos, en la forma de contratación de los profesores (cuyas designaciones incluyen horas de tutoría), en el sistema de promoción que permite el cursado de algunos espacios curriculares en función de la disponibilidad de los alumnos, la presencia de un coordinador por establecimiento, provisión de materiales, el diseño de un recorrido específico para cada alumno, para citar sólo las más relevantes” (Kravetz, 2012: 12)

estructura de la institución escolar? y ¿qué rol juegan las trayectorias individuales y de clase en la interacción con la inclusión propuesta?

En relación a los interrogantes anteriores formulamos el siguiente supuesto de investigación: al buscar el sentido de la inclusión en el PIT, surgirán tensiones que dan cuenta de la difícil construcción de la noción de sujeto a incluir. En estas tensiones cobrará una especial relevancia la problemática de incluir desde una institución excluyente, como la escuela y el contexto de exclusión del cual provienen los sujetos a incluir. A partir de esto se podrá hacer un aporte significativo de reflexión en torno al PIT.

Una vez establecidas estas consideraciones, se formula como objetivo general el de “interpretar el sentido que se da a la inclusión educativa al interior del I.P.E.T. 249 Nicolás Copérnico y el modo en que se percibe esta inclusión en relación al PIT”. A este fin, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Dar cuenta del modo en que se construye la necesidad de incluir en la escuela.
- Identificar los sujetos que generan la inclusión y aquellos a los que se busca incluir.
- Indagar acerca de los fines de la inclusión educativa.
- Identificar las particularidades del programa en el marco de las políticas de inclusión educativa.
- Identificar las tensiones subyacentes entre la inclusión y la estructura de la institución escolar.
- Analizar el rol de las trayectorias individuales y de clase en la interacción con la inclusión propuesta.

2. Referentes teóricos-conceptuales

- **Políticas públicas educativas:** Al entender de Graglia, las políticas públicas “son proyectos (programas o planes) y actividades que el Estado diseña y gestiona a través del gobierno y la administración pública a los fines de resolver los problemas públicos y, de esa manera, satisfacer las necesidades sociales” (2012: 80). Su elaboración y gestión consiste en una serie de fases (análisis, evaluación, diseño y

gestión), todas las cuales suponen una interacción permanente entre el Estado, como responsable de la política, y la sociedad.

Específicamente, en lo que respecta a las políticas públicas educativas, éstas buscan resolver problemas y satisfacer necesidades sociales en lo relativo específicamente a la educación. El contenido de esas necesidades estará dado desde la escuela, en tanto la política educativa debe ser entendida como una estrategia de reproducción de “agente[s] sociales dignos y capaces de recibir la herencia del grupo” (Bourdieu, 2012: 36). En esta categoría abordaremos específicamente a las estrategias conscientes “casi siempre inspiradas por la crisis del modo de reproducción consolidado” (Bourdieu, 2012: 38), entre las que enmarcamos al PIT y que son opuestas a las que tienen por principio al hábitus (las que “espontáneamente tiende a reproducir las condiciones de su propia producción” (Bourdieu, 2012: 37).

- **Escuela y sistema educativo:** entenderemos a la escuela no sólo como una institución cuya finalidad es la transmisión de conocimientos, sino como el espacio central de un sistema educativo institucionalizado. En ello, las prácticas de la escuela, que son las que la definen como institución, son las que le dan estructura y funcionamiento al sistema de enseñanza con capacidad de generar un hábitus a partir de la rutinización de la cultura escolar, el monopolio de la producción de los agentes encargados de la transmisión del mensaje escolar y el ocultamiento de la realidad objetiva que el sistema de enseñanza encubre (Palacios, 2010).

- **Inclusión Educativa:** Desde la UNESCO, se define a la inclusión educativa como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje [...] y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias.

- **Trayectorias de clase e individual:** Desde la propuesta teórica de Bourdieu, la trayectoria de clase debe ser entendida como la dimensión diacrónica del “volumen global del capital (o conjunto de recursos y poderes efectivamente utilizables: capital económico, cultural, social, simbólico) [que] determina las diferencias primarias, y con ello las grandes clases de condiciones de existencia [...] [y de la] estructura patrimonial (forma particular de distribución del capital global entre las diferentes especies de capital)” (Gutierrez, 2012: 18). La trayectoria de

clase es fundamental en tanto moldea las formas de percibir y de actuar (habitus), lo que también influye en las posibilidades y limitaciones a las estrategias de los sujetos, (Gutierrez, 2005).

Por su parte, las trayectorias individuales son variaciones estructurales de las trayectorias de clase (Gutierrez, 2005). En ello es fundamental comprender que los sujetos comparten varios espacios sociales, por lo que sus volúmenes y estructuras de capital, al igual que sus habitus no son homogéneos con respecto a los de la clase, que deben ser considerados a partir del campo en el cual se observan: “primero está el espacio, y luego aparecen las clases. Al mismo tiempo, es necesario entender que el habitus hace las veces de pendiente en la trayectoria de clase, en tanto la particularidad de la trayectoria individual será dada por las estrategias individuales adoptadas por los sujetos, frente a la multiplicidad de posibilidades dadas por su habitus de clase, bajo los límites que su habitus personal también impone.

A partir de estas categorías teóricas y de las emergentes de las entrevistas con los informantes, indicadas con la letra (e), surge la siguiente codificación:

1. Política Educativa

1.1. PIT

1.1.1. Análisis

1.1.2. Diseño

1.1.2.1. Selección docente

1.1.2.1.1. Vocación (e)

1.1.2.1.2. Capacidad (e)

1.1.2.1.3. Experiencia (e)

1.1.2.1.4. Salario (e)

1.1.2.1.5. Formación y puntaje

1.1.3. Gestión

1.1.4. Evaluación

1.1.5. Responsables

1.1.5.1. Subsecretaría de Igualdad y Calidad Educativa

1.1.5.2. Dirección General de Educación Media

- 1.1.5.3. Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional
- 1.1.5.4. Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza
- 1.1.5.5. Equipo de Gestión integrado por Directivos
- 1.1.5.6. Coordinador/a Pedagógico/a
- 1.1.6. Fallas
 - 1.1.6.1. Convocatoria (e)
 - 1.1.6.2. Desvirtuación (e)
 - 1.1.6.3. Duración (e)
 - 1.1.6.4. Secretismo
- 1.1.7. Recursos complementarios (e)
 - 1.1.7.1. Asistencia alimentaria
 - 1.1.7.2. Becas estudiantiles
 - 1.1.7.3. Materiales de estudio impresos y digitales
 - 1.1.7.4. Salud escolar
- 1.1.8. Nuestro PIT (e)
 - 1.1.8.1. Igualdad (e)
 - 1.1.8.2. Contención (e)
 - 1.1.8.3. Impulso (e)
 - 1.1.8.4. Compromiso (e)

2. Escuela y sistema educativo

- 2.1. Bien público (e)
- 2.2. Derecho (e)
- 2.3. Obligatoria (e)
- 2.4. Institución
 - 2.4.1. Contenedor (e)
 - 2.4.2. Carencias(e)
 - 2.4.2.1. Calidad (e)
 - 2.4.2.2. Acompañamiento (e)
 - 2.4.2.3. Trabajo sobre problemáticas individuales (e)
 - 2.4.2.4. Trabajo con la familia (e)
 - 2.4.2.5. Trabajo facilitando resoluciones judiciales (e)

2.4.3. Tipos

2.4.3.1. Privada (e)

2.4.3.1.1. Negocio(e)

2.4.3.1.2. Reproduce Elites(e)

2.4.3.1.3. Marketing(e)

2.4.3.2. Pública

3. Inclusión Educativa

3.1. Necesidades

3.1.1. Subjetividad

3.1.1.1. Excluidos del sistema educativo

3.1.1.1.1. No matriculados (e)

3.1.1.1.2. Rechazados en otros colegios (e)

3.1.1.1.3. Judicializados (e)

3.1.1.1.4. Expulsados (e)

3.1.1.2. Ingresantes al PIT

3.1.1.2.1. Problemas socio económicos (e)

3.1.1.2.2. Problemas de conducta (e)

3.1.1.2.3. Problemas familiares (e)

3.1.1.3. Estudiantes

3.2. Fines

3.2.1. Terminalidad (e)

3.2.2. Acceso a la ciudadanía

3.2.3. Acceso al trabajo

3.2.4. Continuación de estudios superiores

3.2.5. Reinserción (e)

3.3. Límites (e)

3.3.1. Detrimento de la educación grupal(e)

3.3.2. Peligro para compañeros(e)

3.3.3. Peligro para el docente(e)

3.3.4. Falsa educación(Boomerang) (e)

3.4. Oportunidad (e)

4. Trayectorias

4.1. Trayectoria individual

- 4.1.1. Oportunidad personal(e)
- 4.1.2. Esfuerzo
- 4.1.3. Contención (e)
- 4.1.4. Límites (e)
- 4.1.5. Rigor (e)
- 4.1.6. Esperanza (e)

4.2. Trayectoria de clase

- 4.2.1. Oportunidad social (e)
 - 4.2.1.1. Capital Económico
 - 4.2.1.2. Estructura patrimonial
- 4.2.2. Capital social
 - 4.2.2.1. Familias(e)
 - 4.2.2.2. Hogar (e)
 - 4.2.2.3. Amigos
- 4.2.3. Capital cultural
 - 4.2.3.1. Desempeño académico (e)
 - 4.2.3.1.1. Bajo (e)
 - 4.2.3.1.2. Medio (e)
 - 4.2.3.1.3. Alto (e)
- 4.2.4. Capital simbólico
 - 4.2.4.1. Ropa (e)
 - 4.2.4.2. Negros de mierda (e)
 - 4.2.4.3. Drogadicción (e)
 - 4.2.4.4. Postura (e)
 - 4.2.4.5. Robo (e)

4.3. Hábitus

- 4.3.1.1. Escolares(e)
 - 4.3.1.1.1. Conducta áulica(e)
 - 4.3.1.1.2. Horarios(e)
 - 4.3.1.1.3. Autoridad(e)
- 4.3.1.2. A formar (e)

- 4.3.1.2.1. Respeto (e)
- 4.3.1.2.2. Compromiso (e)
- 4.3.1.2.3. Responsabilidad (e)
- 4.3.1.2.4. Disciplina (e)
- 4.3.1.3. De clase
- 4.3.1.4. Individual

3. Aspectos metodológicos

Para el desarrollo de nuestra investigación adoptamos un diseño de tipo flexible puesto que, al decir de Mendizabal, nos permite la posibilidad de “advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos” (s/a: 67).

En este marco, optamos por un diseño de tipo proyectado en base a las recomendaciones elaboradas por Miles y Huberman (1994 en Valles s/a), es decir, dados los plazos en los que se desarrolla nuestra investigación (un período corto), así como también el hecho de que es un trabajo elaborado en equipo, lo que requiere de una mayor coordinación para su concreción. Al mismo tiempo, adoptamos este diseño con motivo de la actitud que nos impulsó a abordar el tema de la inclusión, donde existían lecturas previas e interrogantes particulares que nos motivaron a trabajar con esa temática en particular (otra de las cuestiones que destacan estos autores como relevantes a la hora de adoptar este tipo de diseños).

Por otro lado, como ya se mencionó anteriormente, el caso que trabajamos en nuestra investigación es el del I.P.E.T. 249 Nicolás Copérnico, participante del PIT en los años 2010-2011. Cabe destacar en este punto, que existe una diferencia entre el corte temporal en el que se desarrolla el programa y el momento en que se construyen los datos (año 2013). Sin embargo, tomamos este corte temporal dado que fueron los primeros años en que dicho programa estuvo en vigencia y de los cuales ya comienza a registrarse los primeros egresados.

Finalmente, en función de nuestro problema de investigación, hicimos uso de entrevistas en profundidad, complementadas con la lectura de documentos del programa e información relativa a él, como técnicas de construcción de datos. En este sentido, las entrevistas nos dieron la posibilidad de generar encuentros no

estructurados con los informantes, permitiendo que éstos hablaran libremente del sentido que le dan a la inclusión. Sin embargo, corresponde aclarar que aún cuando éstas se caracterizan por ser entrevistas de tipo abiertas, elaboramos una guía temática con el objetivo de facilitar la fluidez de la conversación en los encuentros y atendiendo a la posibilidad de que los informantes no se expresaran lo suficiente en las cuestiones que más interesaban a nuestra investigación. Estructuramos el guión temático de la siguiente manera:

- Características y opiniones sobre Política Educativa en relación a la inclusión educativa.
- Características del PIT y particularidades en relación a otras políticas educativas.
- Reflexiones sobre la inclusión educativa: razones, sujetos, finalidades.
- Rol de las trayectorias individuales y las trayectorias de clase.

En cuanto a la técnica de análisis de datos que utilizaremos para abordar el análisis de datos en este trabajo será la de análisis de contenido (en adelante, AC). Consideramos que la misma es la más apropiada para nuestra investigación puesto que “se concibe como una perspectiva metodológica cuya finalidad sería la investigación de (al menos algunas de) las virtualidades expresivas de expresiones en general” (Navarro y Díaz, 1999: 179). Así, para nuestro caso, una adecuada utilización de las técnicas de recolección de datos sólo podrá concretarse a través de una técnica de análisis que aborde los contenidos manifiestos y latentes.

En cuanto a la tensión que se podría producir entre una perspectiva teórica y su aplicación en el análisis de datos, el AC supone una visión instrumental, en tanto éste “no debe negar la existencia de compromisos teóricos subyacentes a nivel analítico, sino reconocerlos y explicitarlos en la medida de lo posible, con vistas a relacionarlos dialécticamente con los presupuestos del marco teórico de fondo que debe guiar la fase interpretativa en la que ha de culminar la investigación” (Navarro y Díaz, 1999: 181).

A partir de lo dicho, se puede apreciar como el AC se adecua a nuestra investigación: por un lado, tanto en lo que refiere al análisis de los datos, el AC nos permitirá utilizar los documentos adquiridos y los producidos en base a las entrevistas en profundidad para ser analizados no sólo en su dimensión sintáctica sino también sus aspectos semánticas y pragmáticos. Por otro lado, el AC nos

permite una adecuación de la teoría al análisis de datos y la posterior interpretación de los mismos en base a nuestros referentes conceptuales, entre los que se destaca la propuesta de estructural constructivista de Bourdieu.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

En función del análisis tanto de los principales documentos del Programa, como así también, y principalmente, de las entrevistas realizadas a los distintos informantes, es posible comprender que la inclusión educativa, y las políticas públicas en materia de educación que le dan forma, surgen a partir de una necesidad. En este sentido, es producto de la construcción de situaciones deseables (la de los jóvenes dentro del sistema educativo) y de otras indeseables o incluso reprochables (la de los jóvenes fuera de ese sistema). Esto se refuerza en tanto el relato de la inclusión se enmarca en una retórica de derechos. Como nos comentaba María Elisa Giommetti: “hay una clara intención de asegurar este derecho de los jóvenes de acceder a los aprendizajes que deben acceder quienes concurren a la escuela media”.

A partir de esto, en los relatos registrados opera discursivamente el uso de indicadores de exclusión que, a su vez, son fundamentales para definir a los sujetos que deben ser incluidos. En este sentido, tanto desde el documento base del PIT como en los relatos de su ejecución registrados en el I.P.E.T. 249 Nicolás Copérnico, se destaca que los sujetos a incluir son aquellos jóvenes entre 14 y 17 años que, debiendo encontrarse en el sistema educativo (y aquí la fuerza normativa de la idea del “deber” no es menor), se encuentran fuera de él. Esa noción de “estar fuera” se expresa en la condición de no haber estado matriculado al menos el año anterior a ingresar al programa, condición que se manifiesta como clave para no hacer del PIT una propuesta escolar paralela.

En lo relativo a las trayectorias de clase de estos sujetos a incluir, cabe destacar que la mayoría, aunque no todos, pertenece a sectores de bajos recursos económicos, algunos de ellos judicializados y/o comprometidos con el consumo de sustancias. Es de destacar en este punto, que desde el I.P.E.T. 249 se puntualizó como una característica relevante de los sujetos a incluir las situaciones particulares en relación a la percepción acerca de la familia; es decir, mientras que desde los

idearios del PIT casi nunca se mencionaron conflictos en torno a la situación familiar de los ingresantes, desde el I.P.E.T se destacó la conflictividad familiar como una de las trayectorias que definen a los sujetos a incluir: “me acuerdo siempre una profesora de ética una de las primeras clases que dio, te estoy hablando de tres años atrás, trajo unas revistas y diarios y les hizo cortar a propósito donde había imágenes de familias algo que les llamara la atención, donde menos cortaron era donde había un grupo familiar; como si no creyeran en la familia” (Carlos Pirra, 2013).

Por otro lado, contrario a lo que dicta el sentido común, es de suma relevancia destacar la tensión que se registra en la definición de los sujetos a incluir. Mientras que al comienzo de esta investigación se buscaba conocer las características que definían a los jóvenes que eran objetivos de inclusión de la política, los testimonios de los informantes del Copérnico nos llevaron a poner en tensión la idea de que sólo los jóvenes están excluidos del sistema educativo. Esto es porque la escuela se ha visto forzada a ampliar sus fronteras de acción, desde la trasmisión de conocimientos, hacia las prácticas más diversas, proceso que no encuentra correlato en una ampliación de recursos. En función de esto, Marcelo Ferrati, coordinador del PIT en el IPET, destacó que los sueldos docentes no se corresponden con el trabajo abismal que abarca su tarea: “no se trata de hacer edificios escolares. Se trata de hacer comunidades educativas, donde todos en esa comunidad educativa tengan garantizados los derechos. No [sólo] al que llamamos que estamos incluyendo. Yo también tengo derecho a ser incluido en ese equipo [...] ¿Porqué castigas al que incluye?” (2013).

En este sentido, la dificultad para definir al sujeto a incluir necesariamente trae a la discusión el problema acerca de los sujetos que incluyen. Cuando en una primera aproximación a esta cuestión sostenemos que es el Estado, a través del gobierno y de la administración pública, quien incluye, lo cierto es que debemos avanzar un paso más y especificar que también es responsable de gran parte de las posibilidades de los sujetos de acceder a distintos capitales sociales, culturales y económicos, lo que genera, en primer lugar, las situaciones de exclusión. Es por esto, que su rol en torno a la inclusión educativa nos resulta paradójico (una paradoja que también se repite en su expresión institucional más importante en el marco de este trabajo: la escuela): “le empezás a ver connotaciones netamente

políticas a la palabra inclusión. Si haces una lectura de la realidad de nuestro país el día de hoy, la palabra inclusión es un caballito de batalla” (Marcelo Ferrati, 2012). Esta paradoja se oculta efectivamente detrás del uso retórico de la inclusión como una cuestión de derechos, donde el Estado se forja como su principal garante. Como destacó María Elisa Giommetti: “hay una clara intención de asegurar este derecho de los jóvenes de acceder a los aprendizajes que deben acceder quienes concurren a la escuela media para poder ejercer una ciudadanía responsable, continuar estudios superiores o ingresar a un trabajo” (2012).

A la hora de elaborar políticas públicas, la definición y el reconocimiento de los sujetos a incluir es clave para su diseño y posterior gestión. Siguiendo a Graglia (2012), es central la identificación de los sujetos para poder construir un relato acerca de sus necesidades y, de este modo, poder pensar los objetivos de la política. En este sentido, entre los fines manifiestos del PIT se destaca principalmente la terminalidad de la escuela secundaria por parte de los ingresantes. Este objetivo general, viene acompañado de una serie de relatos en torno a la importancia de la educación como un modo de hacer efectivo el derecho a la ciudadanía o como un medio para acceder a un trabajo. De aquí la relevancia de los talleres de formación laboral que desde el PIT, como política pública educativa, se ofrecen: “hay una materia curricular... ese espacio que es de formación laboral. Ese espacio de formación laboral se articula con otros espacios, como formación para la vida y el trabajo u otros espacios al interior del programa. Se certifica de manera independiente al bachillerato en Cs. Sociales. Los alumnos hacen un taller de 180hs de cumplimiento efectivo” (María Elisa Giommetti, 2013).

Sin embargo, de la interpretación de los relatos recogidos al interior del I.P.E.T. Nicolás Copérnico se extrae una problematización en cuanto a los fines de la inclusión. Esta se deriva del hecho de que los alumnos ingresantes al PIT tienden a cuestionar la relevancia de la formación educativa para conseguir un trabajo. Tanto Marcelo, como Carlos, mencionaron el caso de chicos que afirmaban que ellos en sus trabajos (recolección de basura o personal en alguna empresa, sólo por mencionar algunos de los recogidos en las entrevistas) ganaban el dinero suficiente como para no necesitar continuar sus estudios. Esto obliga a redoblar los esfuerzos de los docentes (entre ellos maestros, directivos, preceptores y coordinadores) para

ayudar a los chicos a comprender la importancia de la educación como un elemento central para su formación como sujetos.

Al mismo tiempo, frente a una diversidad de hábitos individuales y de clase, aquella inclusión que desde el programa plantea fines netamente académicos necesariamente debe ampliarse hacia prácticas de respeto, compromiso y responsabilidad, para recién como último eslabón de una cadena de aprendizajes hacer hincapié en lo específicamente académico. Aquel “mandato de la inclusión” que tanto se destacaba desde las instancias más institucionales de gobierno, no parece tener la misma traducción en la experiencia cotidiana del Copérnico. Desde esta experiencia, el fin de la inclusión será antes la contención y el autorrespeto para luego avanzar hacia otros objetivos.

Continuando con el análisis, por otra parte, es posible afirmar que la matriz selectiva de la institución escolar muestra tensiones frente a la inclusión educativa, que se evidencian en la transformación de la estrategia educativa. Es decir, el paso de una educación tradicional, a nuevas propuestas debe verse como el resultado de ciertas crisis en las estrategias de reproducción (Bourdieu, 2012), que buscan solucionarse a partir de otras nuevas. Así, las innovaciones que propone el PIT, en tanto política de inclusión educativa, con respecto a la escuela tradicional son un indicador de lo que surge como tensión:

“yo te puse la primera premisa que nosotros habíamos tenido, dijimos: respeto, compromiso, responsabilidad y en cuarto lugar el desarrollo académico. Difícilmente yo pueda tratar de dar matemática a un tipo que está masticando chicle, con los auriculares puestos, el celular al mango, la gorra y la pata arriba del escritorio como arrancaron todos. No había ni conducta áulica, ni respeto a un docente; bueno, esto es permanente. Esto lo escribimos nosotros y lo hicimos acá” (Marcelo Ferranti, 2013)

Aquella tensión también es reconocida por los diseñadores de la política pública, quienes, en palabras de Horacio Ferreyra, hacen especial hincapié en la necesidad de adecuar las estrategias educativas a la diversidad de los sujetos que se busca incluir, frente a las tensiones emergentes. En tal sentido, Horacio Ferreyra hizo especial hincapié en la “alfabetización emocional de los docentes” (2013) frente a la formación tradicional, centrada en los saberes académicos. En este sentido, se

reconoce una falta de correspondencia entre el hábitus de los jóvenes excluidos del sistema educativo y el que reproduce la institución escolar, lo que se comporta es una de las razones primordiales de la exclusión. Frente a ello el PIT propone una modificación en la estrategia educativa para poder adecuar este hábitus a lo que requiere el sistema educativo. Entre estas estrategias puede destacarse la combinación del método rural de enseñanza (“pluricurso”) con la flexibilidad de cursado propia de la universidad, el acompañamiento docente prácticamente personalizado, la ruptura con la lógica del promedio para evaluar los conocimientos adquiridos:

“en la escuela común, por ejemplo, los alumnos son calificados con números del 1 al 10 y la calificación final se obtiene a través de un promedio; bueno, el programa de alguna manera se cuestiona esta idea de promedio [...] [por ejemplo, cuando un alumno] acredita con un 10 el aprendizaje de determinados saberes o conocimientos, pero se saca un 2 en otros... nunca se saca un 6, que es lo que diría un promedio, en realidad lo que hay es... hay algunos conocimientos que los tiene y otros que no, entonces lo que se hace aquí es que no se promedia la nota, la calificación final... si el alumno tiene un 10 ese conocimiento lo sabe, pero si tiene un 2, tendrá que ir a tutoriales, tendrá que continuar aprendiéndolos, hasta que los aprenda” (María Elisa Giommetti, 2013).

Finalmente, también cuestiona la lógica del coloquio cuando un alumno no logra acreditar los conocimientos necesarios: mientras que en la escuela común, éstos se presentan como instancias separadas (en general en los períodos de diciembre o marzo) para las cuales los alumnos deben prepararse de manera independiente, lo que genera que toda la responsabilidad ante posibles éxitos o fracasos recaigan completamente sobre el alumno. En este sentido, el PIT pretende generar un sistema de acompañamiento del estudiante, donde se reconozca una corresponsabilidad entre docente y alumno por los conocimientos no adquiridos, generando un trabajo conjunto entre ambos para que el alumno pueda terminar su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, en lo que respecta a la función de la escuela, nos encontramos con una falta de reconocimiento expreso por parte del Estado (en los relatos recogidos de informantes de la administración pública) respecto del exceso de

responsabilidades que hoy en día recaen sobre la escuela. Las menciones a esta cuestión sólo fueron realizadas de manera tangencial, en lo relativo a cuestiones que aún quedan por hacer para mejorar el programa “porque la escuela no puede hacerse cargo de todo” (María Elisa, 2013). Con esto intentamos decir que se evita seguir cargando a la escuela con funciones que no le corresponden (hacerse cargo de los problemas de salud de los chicos, responsabilizarse por encontrar modos de articular con posibles ofertas de trabajo a futuro, etc) pero no se hace mención a la necesidad de descomprimir las responsabilidades que actualmente recaen sobre esta institución.

Por su parte, desde los informantes del Copérnico, este exceso de carga de responsabilidades que recae sobre la escuela es bien conocido:

“[el sistema educativo] migró la función de la escuela, porque mi función como maestro es enseñar un contenido curricular [...]. Y lamentablemente estos niños, que el 80% dejaron el colegio, y lo dejaron, no por culpa de ellos. Entonces, chicos que en la casa habían problemas familiares, por todo ello, pobre chico, y deja el colegio. Gracias a Dios que se crea esto [...] que es muy positivo. Lo que pasa, es que esto es otro secundario más, ¿sí? Volvemos a tener las mismas falencias que el secundario: que el paicor, que esto, que [aquello]. Y en el último, último orejón: ¿Aprendiste a leer vos, o aprendiste historia? ¡y está al último! Está bien que tiene que estar lo que dice él [Marcelo]. Es importante la persona, todo eso. Pero la escuela, la escuela, ha perdido [su función] porque la sociedad ha cambiado” (Elio, 2013)

Finalmente, en cuanto al rol que juegan las trayectorias de clase e individuales, llegamos a la conclusión de que todos los entrevistados reconocen las restricciones y posibilidades que ofrece una trayectoria de clase con respecto a la trayectoria individual. En ellas se resalta el modo en que problemas socioeconómicos y familiares (trayectorias de clase en relación a los capitales económico y social) influyen decididamente en las oportunidades de los jóvenes. Son justamente, trayectorias de clase que configuran un hábitus muy alejado del requerido en la escuela. De esto se desprende un cuestionamiento en torno a la idea de la existencia de un límite a la inclusión:

“¿Cuál es el límite? Y bueno, se empieza a ver... em... en la cancha se notan los pingos, ¿me entedés? O sea, es lo que yo te decía: y... ¿yo lo excluyo si yo saco a un chico drogado con un cuchillo en la mano? ¿Yo tengo oportunidad de hablarlo y tratarlo? ¿Me corresponde a mí, al sistema educativo incluirlo?” (Marcelo Ferrati, 2013)

En la contracara de este límite a la inclusión, se ve que el modo de poder pensar en la posibilidad de sumar a este sujeto dentro de la estrategia educativa inclusiva parte de la modificación de su hábitus de clase, que está fuertemente influenciado por su trayectoria de clase:

“Hay una deficiencia tremenda de años y años y no hablo de partidos políticos, te vuelvo a reiterar. Todo cae sobre la escuela. Y porque termina todo esto: en toda sociedad la unidad básica es la familia. No existe. Lo que yo te decía: existen familias pero no existen hogares. Existen casas pero no existen hogares.[...] Familia: papá, mamá, abuelo, tío, chico. Pero el hogar es el vínculo. [...] Todo eso se desarma. ¿Culpa de la escuela? No. Culpa de la sociedad. Culpa de un Estado, de un gobierno, de gobiernos, es fruto la sociedad que tenemos hoy que tenemos grupos de riesgo por doquier ¿y quién se responsabiliza? ¿quién se hace cargo? La escuela” (Marcelo Ferrati, 2013)

Pero, lo que tal vez más nos llamó la atención, fue el igual reconocimiento del rol preponderante de las trayectorias individuales en la interacción con la inclusión.

“nuestro objetivo es el analítico competitivo [...] Todos tienen que tener la oportunidad. Todos tienen que estar incluidos: la inclusión es oportunidad. Se la estamos dando. Ahora, lamentablemente, es lo que yo te decía la otra vez[...] le tenemos que hacer entender a los chicos que ellos tienen llegar a tener la responsabilidad de generar valor agregado. Su valor agregado es decir: bueno, yo tengo que ser capaz de lograr esto. El docente ya está capacitado para dar un nivel académico. Pero necesitamos la responsabilidad del chico. [...] y, como yo les digo: “la inclusión la tuviste ¿pero es para vos la oportunidad?” (Marcelo Ferrati, 2013)

Al respecto, también Horacio Ferreyra se expresó, indicando que a pesar de que los jóvenes, puedan venir desde contextos desfavorables o tener capacidades distintas a las de sus compañeros, las cuales pueden obstaculizar su aprendizaje; recae en ellos la responsabilidad final de su trayectoria educativa.

De todo lo anterior, es posible concluir que el sentido otorgado a la inclusión educativa al interior del I.P.E.T. 249 Nicolás Copérnico cuestiona y tensiona permanentemente las nociones de sujeto a incluir y su relación con las estructuras excluyentes de la escuela común. Si bien existen ciertas similitudes con el modo en que esta inclusión es entendida por parte de los idearios del Programa, desde el I.P.E.T. se destaca la importancia de formar a los alumnos no tanto en hábitos escolares como sí atender a las necesidades construidas y marcadas por trayectorias de clase e individuales de enorme particularidad y significatividad. “Incluir es oportunidad” nos dijeron varias veces durante las entrevistas, haciendo referencia a la importancia de generar conocimientos académicos que estén acompañados de la confianza y el respeto necesarios para hacerlos valer en su puesta práctica en el terreno social.

Desde el IPET existe un reconocimiento compartido con el Estado de la importancia de pronunciarse por un “mandato de inclusión”; pero desde el IPET se afirma que el cumplimiento del mismo sólo será posible si desde todos los distintos ámbitos de la sociedad se producen transformaciones que permitan hacer de la educación una tarea social y no una carga para la escuela, devenida en contenedor, de toda problemática existente.

A modo de conclusión consideramos interesante resaltar algunas reflexiones elaboradas tanto por parte de los entrevistados como a título personal en función del trabajo realizado para la elaboración de este informe. En primera instancia, consideramos fundamental resaltar la importancia del PIT como política de inclusión educativa: al entender de Marcelo Ferrati, de no haber sido por el PIT, los estudiantes que actualmente se encuentran en el sistema educativo gracias al Programa

“no hubiesen terminado el secundario. No hubieran tenido la oportunidad nunca. Y no es hipotético, es real, porque no tenían cabida en ningún nivel medio. Y si hubieran esperados hasta un CENMA, capaz que pierden la intención de estudiar y si lo llega a agarrar, cuando termina ya tiene 21 o 22,

y no va a entrar en un profesorado de educación física, no quiere, no tiene ganas, va a empezar a laburar. Por eso es MUY valioso. Es muy valioso la existencia del PIT” (2013).

En este sentido, el PIT ha sido declarado por todo (que aún son iniciales) como por sus innovaciones con respecto al sistema educativo tradicional. En tal sentido, Horacio Ferreya nos dice que su “sueño” es poder extender las lógicas que articulan el PIT hacia todo el sistema educativo, tal vez, no remplazando la escuela, sino trabajando en conjunto con ella.

Pero a pesar de los aspectos destacables del PIT, realizar un ejercicio crítico acerca de cuestiones que aún deben ser resueltas. Por un lado, es necesario complementar a la escuela con otras instituciones que hoy en día reproducen matrices de exclusión, como lo son las médicas, judiciales y laborales, entre otras. En tal sentido, a nivel macro es necesario una articulación entre las distintas políticas públicas que busquen generar inclusión social. Por su parte, a nivel micro, en la escuela, como institución educativa, es necesario reforzar el rol de los gabinetes de especialistas, para dar un acompañamiento constante y personalizado a aquellos que lo requieran.

Por otra parte, es fundamental repensar los ejes de la formación docente, buscando tener profesionales que puedan otorgar, no sólo una educación de calidad, sino que sean capaces de adaptarse a distintos contextos, así como comprender que en la práctica educativa es fundamental la dimensión de la alfabetización emocional. Al mismo tiempo, para pensar en su cabalidad a una política de inclusión educativa, también se debe pensar en la inclusión de aquellos que generan la inclusión. En tal sentido, si a los docentes se les exige enseñanza, comprensión y acompañamiento a los jóvenes, también se les debe dar un salario pertinente a la responsabilidad de sus tareas. Finalmente, es fundamental destacar la realidad marcada por nuestros entrevistados, que resaltan el hecho de que la escuela se ha convertido en el centro de responsabilidad de distintas políticas de inclusión. En tal sentido, tentativamente consideramos necesario pronunciarse por uno de dos caminos: o apostar a una escuela que se centre en la enseñanza como su función única, o asumirse como un centro complejo de estrategias de inclusión social, por lo que la escuela deberá complejizarse, tanto en instituciones, formación docente, como en sus recursos.

5. Bibliografía

Bourdieu, P. (2012). *Las estrategias de reproducción social*. Editorial siglo XXI: Buenos aires, 2012.

Camilloni, A. R. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Dossiê* .

Claro, J. P. (2007). Estados y Desafíos de la inclusión educativa en las regiones andina y cono sur. *REICE* .

Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Scielo* .

Fanfani, E. T. (2009). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista de la Bolsa de Comercio de Rosario* .

Graglia, E. (2012). *En la búsqueda del bien común. Manual de políticas públicas*. Asociación Civil de Estudios Populares: Córdoba, 2012

Gutierrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra editor: Córdoba, 2012.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos* .

Kravetz, S. (2012). Las políticas de igualdad educativa. Reflexiones sobre el programa provincial "Inclusión/terminalidad de la escuela secundaria". *Cuadernos de Educación* .

Larondo, J. B. (2007). Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. Buenos Aires.

Ministerio de Educación (2010). Documento Base. Programa Inclusión/Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años. Córdoba.

Ministerio de Educación (2010). Propuesta curricular. Programa Inclusión/Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años. Córdoba.

Ministerio de Educación (2010). Escuelas del Programa. Programa Inclusión/Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años. Córdoba.

Palacios, J. (2010). *La cuestión escolar*. Editorial Colihue. Buenos Aires, 2010.

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