

SEGMENTACIÓN SOCIAL- SEGMENTACIÓN EDUCATIVA: ¿SE PUEDE INTEGRAR SEGMENTANDO?

Ana María Corti; Carmen M. Belén Godino; María Luján, Montiveros.

Universidad Nacional de San Luis

anamariacorti@gmail.com; belengodino@gmail.com; marialujanmontiverosgarro@gmail.com.

Mesa temática: Factores o dimensiones que explican las oportunidades diferenciales de movilidad social (educación, origen migratorio, género, etc).

Resumen

Transitamos tiempos en que las instituciones educativas, no solo se ven interpeladas en su mandato fundacional, vinculado a la formación de la subjetividad ciudadana, sino que atraviesan serias dificultades para cumplir con sus propósitos educativos.

La desigualdad en los resultados entre los sectores y grupos sociales más y menos favorecidos, deja al descubierto que esta situación afecta especialmente a estudiantes en situación de mayor desventaja o vulnerabilidad (Echeita Sarrionandia, G., Duk Homad, Cinthya, 2008).

En el siguiente trabajo analizamos el surgimiento de nuevos formatos escolares en la provincia de San Luis. Damos cuenta de cómo se plasma en una política pública el énfasis puesto en la diversidad, interpretando que la diferenciación de dispositivos escolares permitiría la capacidad inclusiva de las poblaciones excluidas del sistema escolar, segmentando para ello la oferta educativa.

Los nuevos formatos escolares y los planes de políticas focalizadas se inscriben dentro de una política neoliberal que se apega a la diversidad como recurso que tiende a enriquecer la formación de la población que asiste a dichas instituciones. A nuestro entender estas creaciones escolares basadas en la diferenciación de las ofertas del sistema educativo público de San Luis provoca mayor segmentación, mayor diferenciación educativa aumentando aún más las desigualdades sociales de los usuarios, toda vez que garantiza espacios de ingreso pero con ofertas académicas no equivalentes.

Palabras clave: Inclusión educativa. Desigualdades sociales. Escuela autogestionada. Escuela Digital. Diversidad.

Introducción

La presente ponencia, intenta socializar algunas reflexiones que se desprenden del trabajo de indagación que venimos realizando en el marco del Proyecto de Investigación, “Inclusión Educativa en la Formación Docente Inicial, Continua y en Servicio en el Mercosur”. El mismo, tiene entre sus objetivos generales, propender a formar docentes que favorezcan la educabilidad en contextos diversos.

Uno de los caminos que estimamos relevante, a los fines de plantearnos la formación docente en relación a los procesos de inclusión educativa, fue desplegar una línea de análisis acerca de las políticas educativas que en los últimos años han estado vinculadas desde el discurso de la inclusión.

En este sentido, intentaremos describir y reflexionar sobre algunas de las políticas educativas que en la Provincia de San Luis que se enmarcan o vinculan desde el discurso oficial a procesos de inclusión educativa, poniéndolas en tensión con otras miradas sobre la inclusión social y educativa (*con la exclusión, fragmentación y segmentación del sistema*), y también con elementos que describen el escenario mismo educativo de la Provincia.

Tensiones entre los procesos de inclusión -exclusión social en sociedades segmentadas

Resulta importante explicitar algunos aspectos de la mirada que asumimos sobre los procesos de inclusión / exclusión social, que iluminan la reflexión sobre las políticas educativas de la Provincia de San Luis.

Las sociedades occidentales industrializadas durante una parte del siglo XX alcanzaron unos niveles de inclusión e integración social relativamente importantes. Esta situación hacía

aparecer como viable y deseable un modelo de capitalismo social o capitalismo con Welfare State. Pero una vez que entraron en crisis las condiciones materiales que hacían posible y sustentaban este modo de funcionamiento de la sociedad, comenzó a aparecer el fantasma de la "vulnerabilidad de masas" (Castel, 1997).

A partir de la década del setenta el rasgo excluyente pasó a ser la nota principal en la dinámica socioeconómica. Desempleo, precariedad laboral y pobreza se convirtieron en los elementos distintivos de la cuestión social. Mientras en el terreno europeo se expandía al máximo el denominado Estado de Bienestar durante las tres décadas posteriores a la etapa de posguerra, en América Latina se hicieron algunos intentos de construcción de un Estado de Bienestar, con mayores o menores grados de "éxito" dependiendo de cada país y sus particulares estructuras socioeconómicas y sus respectivas capacidades económicas. Este proceso se llevó a cabo con la ambigüedad y las marchas y contramarchas impuestas por las limitaciones y dificultades propias de países pobres y dependientes. Aun así, lo más grave fue que este Estado Social mínimo, incipiente, precario, defectuoso y deficitario se dismanteló de forma rápida y radical a partir de la década del setenta y aún con mayor virulencia a partir de la década del 80, en el marco del auge del modelo neoliberal-conservador a lo Reagan-Tatcher y la crítica situación de las economías de la región desatada por la crisis de la deuda externa en 1981-82 (Piola, 2000).

Esto quiere decir, entre otras cosas, que si, en América Latina durante la época de expansión del llamado Estado de Bienestar, había una intencionalidad política de incluir a los sectores sociales tradicionalmente excluidos, como parte de proyectos políticos que genéricamente recibieron el nombre de nacional-populares, hoy esta intención y esta promesa se han roto (Piola, 2000).

Ni Estado ni mercado prometieron "hacerse cargo" de los sectores excluidos, he aquí el drama de la cuestión social en América Latina. He aquí también la ruptura del andamiaje teórico-político con que se solía abordar el problema de los pobres, las víctimas, los excluidos, etc. (Piola, 2000).

Sin duda, uno de las tensiones fundamentales en los crecientes proceso de exclusión, es y ha sido la relación entre la educación y el trabajo. La necesidad de articular los sistemas educativos y de formación profesional por la urgencia que demandan las actuales condiciones

del contexto de globalización y competitividad es un tema que debería ocupar los primeros lugares de la agenda política de los estados nacionales (Corti, 2000).

Citando a Corti (2000) es relevante tener en cuenta los siguientes aspectos:

La importancia cada vez mayor de la educación basada en entrenamientos y desarrollo de habilidades para el mundo del trabajo; la dificultad de separar los temas de 'educación general' de los de 'educación para el trabajo' constituyéndose en un continuum que abarca toda la vida laboral, y no sólo en las etapas previas; la necesidad de lograr un sistema de formación profesional o de educación para el trabajo en general que posibilite reforzar 'capacidades básicas' (lectura y comprensión de textos y resolución de problemas matemáticos); brindar conocimientos técnicos específicos y generales; trabajar en el mejoramiento de las competencias de carácter comportamental (tales como capacidad de trabajo en equipo, de comunicación, de adaptación a condiciones cambiantes) (Corti, 2000, p.133).

Encontramos por supuesto, una estrecha relación entre la formación educativa brindada por las diversas instituciones escolares y los circuitos laborales por los que circulan aquellas personas alfabetizadas. El tema se agudiza cuando los individuos no cuentan con las posibilidades de acceder a ambos sistemas -formación y profesional- ya que a partir de las limitaciones que se les presenten se fisuran aún más las líneas de inclusión y de participación social. Frente a ese escenario es pertinente continuar hablando de exclusión social. Como bien afirma Corti *"la pobreza y el desempleo son los síntomas más evidentes de la dinámica excluyente"* (Corti, 2000, p.134).

Citados por la autora Bhalla y Lapeyre (1995) distinguen tres dimensiones de exclusión: la dimensión económica que es directamente productora de pobreza: los excluidos son en primer lugar los desempleados, rechazados del mercado de trabajo, que se encuentran por lo general privados de los recursos regulares; exclusión social, el desempleo no priva únicamente de ingresos, sino que además despoja al desempleado de su condición social y le niega toda existencia en la sociedad. Asimismo Jacques Charmes va a completar la clasificación exponiendo también la existencia de la exclusión de índole política, cuando algunas categorías de:

Poblaciones se ven privados total o parcialmente de sus derechos humanos y políticos. Por ende, sectores enteros de población se ven excluidos del goce de una ciudadanía efectiva y, a fortiori, de la participación en los círculos en que se toman las decisiones (Corti, 2000, p.135).

Como ha señalado Castel (1997) en el mismo siglo en que se construye la condición salarial del trabajador, entendida como la estabilidad que brinda la protección social de los

derechos de los trabajadores, se destruye dicha condición en la medida en que se precariza el empleo, se modifica el significado mismo del concepto de trabajo como consecuencia del proceso de flexibilización laboral, y se vulneran las condiciones de inclusión al mundo laboral. Las consecuencias son devastadoras dada la importancia de este espacio en la construcción de la subjetividad (Birgin, 2004).

En el caso argentino, el problema adquiere sus propias características de acuerdo a las particularidades del mercado local de trabajo, donde lo más habitual no es el desempleo de larga duración sino la inestabilidad laboral, a lo cual se suma la precariedad de los puestos de trabajo. Habitualmente a estos puestos acceden aquellas personas con menor nivel educativo y calificación. De este modo, se van configurando trayectorias laborales caracterizadas por una alta rotación entre puestos precarios, de bajos ingresos, poco calificados, de corta duración, intercalados con períodos de desempleo, subempleo e incluso de salida del mundo laboral como producto del desempleo (Kessler, 2004).

La persistencia de este fenómeno atraviesa ya a varias generaciones de personas que han crecido en familias cuya condición de exclusión les ha impedido completar su educación, acceder a un trabajo digno y a la seguridad social. Esta vivencia signada por el desmantelamiento social configura formas de subjetividad particular que deben ser consideradas por la magnitud de los sectores sociales a los cuales afecta, y el efecto desintegrador que producen, contrario a dinámicas sociales que propicien una ciudadanía amplia y participativa (Corti, 2008).

Es importante en este punto detenernos y focalizar la mirada explicitando que venimos entendiendo por *procesos de exclusión social*, para lo cual parecen muy potentes las categorías de Roberto Castel. En ese sentido, el mismo para el mismo "*la exclusión es inmóvil. Designa un estado o, más bien, estados de privación*" (Castel, 1997, p.16). La categoría de *desafiliación* que presenta nos permite analizar en mayor profundidad las situaciones sociales actuales, ya que:

No necesariamente equivale a una ausencia de vínculos, sino también a la ausencia de inscripción del sujeto en estructuras dadoras de sentido. Se postulan nuevas sociabilidades flotantes que ya no se inscriben en apuestas colectivas (Castel, 1997, p.421).

Es interesante, además, recuperar su planteo en relación a lo que él denomina "zonas" de cohesión social. Plantea *zonas de integración social* al establecerse una asociación entre

trabajo estable/inserción sólida, es decir, cuando el individuo participa en las redes de sociabilidad. A la inversa, dice el autor, la ausencia de participación en alguna actividad productiva y el aislamiento relacional conjugan sus efectos negativos para producir la exclusión, o más bien, *la desafiliación*. Va a decir también que:

La vulnerabilidad social es una zona intermedia, inestable, que conjuga la precariedad del trabajo y la fragilidad de los soportes de proximidad. Desde luego que estas asociaciones no actúan de una manera mecánica (Castel, 1997, p.15).

El modelo que propone Castel es interesante en cuanto no intenta ubicar a los individuos en esas “zonas” que se mencionaron anteriormente, sino que intenta aclarar los procesos que llevan a los individuos de una zona a otra: por ejemplo pasar de la integración a la vulnerabilidad, o caer de la vulnerabilidad a la inexistencia social.

Por consiguiente, volver a poner en el centro del debate a la educación conlleva la responsabilidad de dismantelar las relaciones de un modelo de Estado que ha aumentado su función de control pero que muestra una débil capacidad para dinamizar el ajuste de las condiciones requeridas para asegurar prestaciones de calidad y que paulatinamente fue desligándose de las responsabilidades de garantizarlas, y consolidar otras relaciones con el sistema productivo en relación al contexto con el fin de evitar la agudización de los procesos de *exclusión social*.

El mismo propone pensar la exclusión reconociendo tres formas cualitativamente diferenciadas: la supresión completa de un grupo o comunidad mediante prácticas de expulsión o exterminio (tal sería el caso de las luchas interétnicas, por ejemplo); la exclusión como mecanismo de confinamiento o reclusión, siendo el ejemplo más paradigmático la prisión, y finalmente, la segregación incluyente, que es aquella forma de exclusión que parte de aceptar que determinados grupos o individuos tienen las condiciones necesarias para convivir con el resto, pero en condiciones inferiorizadas, subalternas, desjerarquizadas. Sin duda esta es esta última, la forma de exclusión que ha ganado más terreno en las actuales sociedades segmentadas, teniendo la característica invisibiliza la exclusión y la normaliza, logrando a partir de esto ampliarse y profundizarse.

También se hace necesario tensionar lo planteado acerca de exclusión social, con lo que entendemos por inclusión social e inclusión educativa. En este sentido, es relevante la explicación que hace Rubén Lo Vuolo (1995) en relación a las categorías de inclusión y exclusión. El autor plantea la cuestión en los términos siguientes:

De modo contrario, para el autor, la exclusión social se refiere a:

(...) todas aquellas condiciones que permiten, faciliten o promuevan que ciertos miembros de la sociedad sean apartados, rechazados o simplemente se les niegue la posibilidad de acceder a los beneficios institucionales (Lo Vuolo, 1995, p.15).

(...) la inclusión social significa englobar al conjunto de la población en el sistema de instituciones sociales, concierne tanto al acceso a sus beneficios, como a la dependencia del modo de vida individual con respecto a los mismos (Lo Vuolo, 1995, p.15).

Ahora bien, focalizamos la mirada en la inclusión educativa, podemos decir que, tal como señalan Germán Echeita Sarrionandia y Cinthya, Duk Homad, (2008), tres son los elementos que constituyen la inclusión educativa o educación inclusiva: la posibilidad de *acceso*; a una educación de *calidad* y en *igualdad de oportunidades*. En este sentido, la educación inclusiva es un requisito del derecho a la educación.

Se señala que la educación inclusiva, no es una nueva forma de designar a la educación especial o a los niños con necesidades educativas especiales; es una educación que aspira a ser de calidad para todos, especialmente para los sectores excluidos o que se encuentran en situación de riesgo. Es un medio para avanzar hacia sociedades más equitativas, democráticas e inclusivas (Blanco, Rosa, 2007).

Aparece ligado a la inclusión educativa, el concepto de **diversidad**. UNESCO, por ejemplo, señala que la educación inclusiva es el proceso de identificar y responder a la *diversidad* de las necesidades de todos los estudiantes a través de su mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, estructuras y estrategias. (Larrondo, M. y Beech, J., 2007).

Sintetizando lo hasta aquí señalado, vivimos tiempos de profundización de procesos de desigualdad y segmentación social. Esto ha venido dando lugar a la profundización de los procesos de exclusión, a partir de lo cual nos hemos visto urgidos en pensar en nuevas formas de inclusión. La educación es y ha sido una pieza clave para pensar las formas de producción y reproducción de las formas de exclusión, pero a su vez contiene el germen y la potencia de habilitar nuevas formas de inclusión, en la medida, como expresa Gentili (2001) que contribuya

a hacer visible los procesos sociales a partir de los cuales determinados grupos sociales son arrojados a la pobreza y la marginalidad, y desde ese lugar intentar hacer escuela para todos, sí, pero garantizando también el derecho a la educación para todos.

Planes educativos destinados a jóvenes y adultos de nuestro territorio nacional: ¿Nuevas formas de inclusión?

La preocupación por la inclusión educativa, que ha adquirido relevancia en los últimos años, sin duda es heredera de un profundo el proceso de fragmentación educativa vivido en nuestro país en las últimas décadas. En este tiempo hemos visto proliferar planes y programas educativos ofrecidos como alternativas educacionales por fuera del sistema escolar formal.

Si bien, los procesos de exclusión educativa pueden rastrearse a partir de la década del 70 y ochenta, en el auge de los gobiernos de facto y de expansión del neoliberalismo, la década del 90 es considerada un tiempo clave en el que comocienza a profundizarse la fragmentación el Sistema Educativo Nacional provocando a nuestro juicio, un lento pero despavorido proceso de exclusión educativa y de fallidos intentos de reingresos de las poblaciones excluidas al sistema escolar.

Es posible identificar factores internos y externos al sistema educativo, que estuvieron vinculados con los procesos de exclusión educativa. Entre los primeros, y sin ánimo de ser exhaustivos, se identifican la pérdida de financiamiento, la baja calidad en las prestaciones y la diferenciación territorial de las ofertas. Esto último vinculado a la transferencia de servicios a provincias con diversas capacidades de gestión, en el marco de una reforma de gestión federal, que profundizó las diferenciaciones interjurisdiccionales, sin arbitrar mecanismos compensatorios para garantizar la homogeneidad de la calidad nacional.

Entre los aspectos externos, debiéramos considerar, entre otros, la crisis económica y el desempleo que pauperizo las condiciones de muchas familias en todas las provincias, con mayor impacto en las zonas del NOA y NEA.

En este escenario, aparecieron las políticas focalizadas, entre las que se destacan los programas y planes educativos, que surgen a partir de mediados de los '90 de forma paralela a las instituciones escolares, destinados a sectores de la población que iban "cayendo" del sistema escolar. Su implementación, en general, se realizó sin indagar las motivaciones que ocasionaron la huida masiva de los niños, jóvenes y adultos de las escuelas y por ende, las modalidades educacionales tendientes a apaciguar el fenómeno que estaba en crecimiento, no

siempre fueron ajustadas. De esta manera, el impacto en la mejora tanto en la incorporación como la retención de los estudiantes no se logró, entre otros motivos por centrarse en aspectos organizativos y de gestión internos al sistema educativo, sin desarrollar una política de mejora en las condiciones del contexto familiar, social, económico que condicionan la educabilidad de las poblaciones escolares.

Políticas focalizadas, que tal como señala Pablo Gentili (2001), preocupadas por la “gente”, por atender a “los pobres”, se dirigen a incidir en los efectos de la exclusión, no en los procesos y dinámicas que la producen. De esta manera han tenido un alcance muy limitado, sin impedir la producción de nuevas exclusiones y nuevos excluidos que seguirán circulando por otros planes y programas focalizados “sociales” en el futuro.

De esta manera, en Argentina, como en el resto de la región, observamos una serie de políticas y programas que tendían a incidir de manera focalizada, en los resultados no deseados de la política educativa: analfabetismo, abandono y desgranamiento.

A partir de 1995, el entonces Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y los ministerios jurisdiccionales, implementaron el **Proyecto de Terminalidad de Educación Básica para Adultos a Distancia**, para que la población destinataria -jóvenes y adultos de 18 años y más con escolaridad básica incompleta- lograra la acreditación de la escolaridad obligatoria. Los materiales impresos de este Proyecto (52 libros), fueron reeditados, en el primer trimestre del 2004, a partir de un convenio firmado entre el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología destinado a los beneficiarios del Plan Nacional de Jefes y Jefas de Hogar Desocupados que como contraprestación, quisieran acreditar la escolaridad básica obligatoria.

En el año 2005 el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología impulsó **el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos**. Los objetivos del programa eran: reducir al 50% los índices (actuales en ese momento) de analfabetismo en la población de 15 años y más, favorecer la continuidad en la escolaridad básica de los jóvenes y adultos y promover la participación ciudadana y el compromiso social de la población. El Programa estaba destinado a jóvenes y adultos analfabetos (así nombrados en el Programa) de 15 años y más, incluyendo a la población de los establecimientos penitenciarios. Las actividades se desarrollaron en los Centros de Alfabetización que funcionaban en espacios de organizaciones de la sociedad civil, tales como iglesias, centros de salud, gremios, entre otros. También en escuelas o centros educativos de jóvenes y adultos.

También surgió en el año 2008 un nuevo plan educativo llamado Plan Nacional de Finalización de **Estudios Primarios y Secundarios** (FinEs) previsto para el período 2008-2011 impulsado por el Ministerio de Educación Nacional. El **Plan FinEs** es de alcance nacional, funciona en todas las jurisdicciones y se desarrolla en dos etapas. La primera durante el año 2008 se dirigía a jóvenes de entre 18 y 25 años que terminaron de cursar, como alumnos regulares, el último año de la educación secundaria y adeudaban materias.

Desde el año 2009, además de continuar con la primera etapa, se implementó la segunda etapa del Plan, destinada a los jóvenes y adultos mayores de 18 años que no iniciaron o no terminaron la primaria o la secundaria.

Brevemente hemos descrito los planes y programas que se desarrollaron en el país desde el año 1995. Se desconoce por completo los alcances de cada una de las iniciativas, ya que no hemos encontrado publicaciones oficiales al respecto. Lo que podemos inferir (a partir de los documentos impresos) es que cada uno de ellos no logró en su totalidad los objetivos fijados, tal conclusión se desprende de las similares y continuas iniciativas educativas, por fuera del sistema escolar formal, que fueron surgiendo en estos últimos años, demostrando el corto y débil alcance de estas políticas focalizadas.

Es importante explicitar que la población destinataria de esos Planes y Programas educativos existía realmente, ya que según datos del censo 2001 en el país había un 14,2% de jóvenes y adultos que no habían culminado sus estudios básicos (3.695.830 de habitantes). En San Luis el porcentaje de jóvenes y adultos sin escolaridad primaria completa era del 16% **(40.777)**.¹

Por lo expuesto hasta el momento decimos entonces que los dispositivos educativos temporarios -Planes y Programas- reforzaron las desigualdades escolares de la población destinataria porque no estaban pensados como alternativas de formación integral², tampoco para garantizar la continuidad de estudios superiores y/o salidas laborables, por ende acercaron, en algunos casos, residuales contenidos mínimos de escaso alcance.

En el ámbito provincial: Políticas focalizadas y nuevos formatos escolares

¹ Datos del Censo de Población 2001. Fuente: INDEC

² Los contenidos abordados correspondían al alcance de las operaciones de cálculo básicas y al desarrollo de habilidades de lectura y escritura mínimos. Se abordaban los CBC de los primeros grados de la escolaridad.

En el caso de San Luis, la aparición las políticas educativas que se han desarrollado en las últimas décadas, se enmarca en una política provincial que ha adoptado la INCLUSIÓN, como una de las banderas esenciales de su discurso y que ha entendido que la diferenciación de dispositivos escolares sería el camino para ampliar la capacidad inclusiva del sistema, de poblaciones excluidas del sistema escolar y de producir propuestas de mayor calidad.

A los fines de organizar el análisis, podríamos diferenciar los planes y programas orientados o focalizados a las poblaciones que no habían culminado la escolaridad (los niveles primario y/o secundario) y los nuevos formatos de escuela para la población en escolar. Respecto de estos últimos, si bien tienen en un principio el objeto de recuperar poblaciones que están en riesgo de deserción o que “fracasan” en las escuelas comunes, aparecen presentados en el discurso oficial, más bien como dispositivos de calidad superior a la escuela común o tradicional, que tal como expresan en su discurso, por su estructura misma se ha vuelto obsoleta.

Para nosotros, esta política ha profundizado la fragmentación y segmentación del sistema educativo provincial, que en un contexto de desigualdad social en el acceso a bienes y derechos, profundiza aún más los procesos de desigualdad y exclusión y le resta carácter integrador.³

Planes y Programas de recuperación de los “caídos del sistema”

Rastreando los antecedentes de estas estrategias de la política educativa provincial tendientes a focalizar la intervención en la población que venía quedando fuera del sistema escolar, encontramos en el año 2001 el Plan de alfabetización denominado **Bandera Blanca**. Éste plan, impulsado por el gobierno de la Provincia de San Luis, estaba destinado a alfabetizar a *adultos analfabetos*. El mismo, estuvo a cargo de docentes que todavía no estaban desempeñando sus prácticas laborales dentro del Sistema Educativo Provincial y que presentaban, junto a profesionales idóneos (psicólogos, pedagogos, asistentes sociales) un proyecto de alfabetización. El plan duraba seis meses y abordaba los contenidos mínimos pertenecientes al primer año de la llamada EGB⁴. El objetivo principal era enseñar a leer, escribir y las operaciones de cálculo básicas.

³ Cabe aclarar que en la provincia de San Luis el Sistema Educativo formador de jóvenes y adultos del nivel primario se cerró definitivamente en el año 1995 argumentando escasez de matrícula -Decreto N° 403-.Argumento que no condice con los datos estadísticos.

⁴ Educación General Básica. Ley Federal de Educación-1993-

El plan de alfabetización se desarrolló a partir del año 2001 hasta mediados del año siguiente. Terminado el mismo, durante más de seis años, no se conformaron en la provincia otras ofertas educativas destinadas a la población adulta. Es menester aclarar que dicha instancia alfabetizadora no planteaba posibilidades reales para que los adultos pudieran continuar sus estudios básicos en las instituciones escolares de la provincia. En primer término porque era, y aún es, inexistente una oferta educativa (dentro del sistema educativo formal), tanto de gestión pública como privada, que les posibilite a los adultos la culminación de sus estudios primarios (actualmente seis años de formación para el nivel). En segundo término porque la certificación que se les otorgaba solamente acreditaba la aprobación del curso de alfabetización, es decir, no implicaba la aprobación de un año o de un ciclo de lo que actualmente es el nivel primario (Ley Nacional de Educación N° 26.206).

Recién en el año 2008 en la provincia se sancionó la Ley⁵ que establecía “crear el **Plan de Experiencia Educativas e Itinerarios Formativos**” para niños, jóvenes y adultos, mediante la aplicación de proyectos innovadores, con la finalidad de garantizar la educación obligatoria (evidencia que no se estaba garantizando entonces), una mayor calidad en la educación, la remoción de barreras para el ingreso y/o permanencia en el mundo del trabajo y la participación ciudadana.

A partir de junio del año 2008 en el marco de dicha Ley, funcionó en la provincia un proyecto educativo “innovador” denominado “**Entre clases**”. El proyecto básicamente convocaba a jóvenes y adultos de la provincia de San Luis, sin estudios primarios y secundarios completos, a concurrir a los Centros. En el documento oficial del proyecto encontramos las siguientes líneas: *“es una iniciativa del Gobierno de la Provincia orientada a superar las barreras existentes entre aquellas personas que han concluido sus estudios obligatorios y quienes, a veces, ni siquiera han tenido acceso a los mismos. Se ofrece la posibilidad de acceder a la terminación de dichos estudios”*.⁶

Evidentemente al observar en líneas generales la proliferación de los planes y programas educativos por fuera del Sistema Educativo Nacional y Provincial, se puede decir que *“la entrada y la permanencia efectivas en el nivel primario distaron de ser universales”* (Brito y Stagno, 2010:6). Indudablemente el sistema educativo ya no estaba alojando a la mayoría de la población, al menos en sistemas equivalentes en cuanto a la prestación curricular y a los saberes distribuidos.

⁵ Ley N° II -0606-2008.

⁶ Documento informativo del Ministerio de Educación Provincial. Disponible en www.sanluis.edu.ar

En el año 2012, el Estado Provincial lanzó un nuevo Plan de terminalidad educativa destinado a jóvenes sanluiseños de entre 20 y 30 años (llamado Plan 20/30) con sus estudios primarios completos y que no hayan concluido sus estudios secundarios. Tenía como objetivo ofrecer la terminalidad del nivel secundario a jóvenes de la Provincia de San Luis, entre 20 a 30 años de edad, quienes podrían terminar sus estudios secundarios, contando con el pago de una beca mensual para poder realizarlo. El cursado del Plan se realizó en las Escuelas Públicas Digitales disponibles en la provincia, sobre las cuales hablaremos más adelante. La modalidad de cursada fue también la de dichas instituciones, es decir una propuesta basada en una plataforma virtual de enseñanza y en el acompañamiento de un moderador que colabora en el manejo de las nuevas tecnologías y un tutor virtual disciplinar.

Continuando y ampliando las ofertas escolares por fuera del sistema educativo que tienden a segmentar aún más la formación de los ciudadanos, se lanza en el mes de marzo del año 2015 el Plan P.I.E. (Plan de Inclusión Educativa). El mismo, que ya cuenta con más de 45 mil sanluiseños destinatarios, reúne características muy similares a las otorgadas al plan anterior: está destinado a jóvenes que no han finalizado la escolaridad, (a partir de los quince años), la modalidad es la que se desarrolla en las escuelas digitales de la provincia de San Luis; es decir se trata de una modalidad de cursado semi presencial una o dos veces a la semana en una escuela digital, con seguimiento virtual de los aprendizajes por parte de tutores virtuales tanto en el uso de las nuevas tecnologías como en el manejo teórico de los conocimientos que circulan en los encuentros, pago de una beca mensual.

Dos formas específicas de segmentación educativa: Escuelas Autogestionadas y Escuelas Públicas Digitales

Hasta aquí hemos descripto una serie de planes y programas de la política educativa de la provincia de San Luis, que han estado orientados a incidir de manera focalizada en determinadas poblaciones que básicamente se han “caído del sistema escolar”. Otro fenómeno que a nuestro criterio ha contribuido a segmentar el sistema escolar, es la creación de “nuevos formatos escolares”, que conviven con las escuelas comunes, nos referimos específicamente a las Escuelas Públicas Autogestionadas y a las más recientes, Escuelas Públicas Digitales.

Si bien ambos formatos escolares, surgen en periodos históricos diferentes, con coyunturas histórico políticas diferentes, a saber, las Escuelas Autogestionadas a fines de la década del 90 y las Escuelas Públicas Digitales en el año 2011, su creación se enmarca en el

discurso oficial, en la necesidad de crear instituciones que sean capaces de adecuarse a los nuevos tiempos. Tomando la metáfora de “*las olas de cambio*” propuesta por Hargreaves, podemos decir que el dispositivo escuela venía sufriendo ciertas transformaciones, cambios curriculares; modificaciones en los planes de formación docente; programas alternativos de mejora educativa, vistos estos como pequeñas “olas” que aparecen y desaparecen en el terreno educativo.

Hemos descrito ya en párrafos anteriores, las alternativas educativas destinadas a la población que “se fugó” de la escuela antes de tiempo considerándolas tal vez, en el ámbito nacional, como las olas iniciales de una supuesta transformación.

En la provincia de San Luis esas pequeñas olas iniciadas años atrás condujeron a una transformación mayor: la aparición de un nuevo sistema educativo. Como bien sostiene el autor, “hay muchas olas pequeñas que cuando se suman crean una ola enorme que cambia todo para siempre en la playa” (Hargreaves, 2007, p.66).

Uno de los nuevos formatos escolares que se producen en mapa educativo de la Provincia, son las Escuelas Experimentales Autogestionadas. La modalidad de estas escuelas, es adoptada de las llamadas *escuelas charter*, modelo de escuela norteamericana (EEUU), que se caracteriza principalmente por tener menos regulaciones por parte del Estado.

Desde 1999 se observan distintas iniciativas del Ejecutivo provincial para su creación. El primer intento fue a través de un Proyecto de Ley, llamado “Escuelas 2001”, presentado a la Legislatura en abril de 1999, pero que por las resistencias que presentó por parte de docentes y padres, no fue finalmente aprobado. Por lo tanto su creación se estableció por medio de dos Decretos del Ejecutivo: el 2562 (99) y el 2342 (02). Ya en el año 2004 la Legislatura termina sancionando la Ley que les da marco y regula (5692).

Esta Ley habilita al Poder Ejecutivo para crear escuelas nuevas bajo esta modalidad a la reconversión de escuelas ya existentes, cuya incorporación se debe realizar a través de convocatoria pública. La concesión es otorgada a las Asociaciones Educativas, asociaciones civiles sin fines de lucro, las cuales son responsables de organizar el proyecto pedagógico, de gestionar la institución, de los resultados obtenidos y de la administración financiera. Así lo expresa la Ley:

“El Poder Ejecutivo podrá declarar experimental una escuela con la finalidad de lograr una mayor calidad en la educación, fijando en el mismo acto administrativo planes, programas y metodologías “ (Artículo 1).

Encontramos en otros documentos legales (año 2004) argumentos que permitieron continuar con la iniciativa de creación y reconversión de escuelas llamadas “comunes” a escuelas autogestionadas. Entre los argumentos que figuran en el Decreto de creación del nuevo formato escolar se destacan la necesidad de atender a la complejidad de la realidad contemporánea, generando propuestas diversas y alternativas de escolarización, que aumenten la calidad y que promuevan la autogestión de las instituciones:

“Es preciso dar respuesta a la compleja realidad social, a través de la creación de instituciones educativas públicas de calidad, que satisfagan las demandas de creatividad, diversidad e innovación exigidas a las mismas; Que es esencial estimular, promover y apoyar las innovaciones educativas y los regímenes alternativos de educación (...) Que es imprescindible definir estructuras administrativas que tengan a la escuela pública como su unidad fundamental y que tiendan a su autonomía de gestión (...) . **DECRETO N° 5826-MP-2004-** San Luis, 11 de Noviembre de 2004).

El financiamiento de estas instituciones queda garantizado por el Estado y para ello se determina una asignación por alumno USE (Unidad de Subvención Escolar) que es entregada mensualmente a la institución. La USE básica correspondiente a la provisión de las horas mínimas requeridas varía de acuerdo al nivel educativo, a la zona que se establezca para cada establecimiento y a la provisión o no del edificio por parte del Estado. (Pelayes, 2011, p.5).

Este proceso, que ha dado lugar a la existencia en la Provincia de 12 escuelas Experimentales Autogestionadas, ha producido una profunda segmentación en la propuesta curricular, curricular, en la cantidad de horas de clase, perfiles docentes, formas de organización del tiempo y el espacio escolar, en relación a las denominadas “escuelas comunes”

El otro modelo, que nos interesa presentar es el de las “Escuelas Públicas digitales”. Las mismas nacen en el año 2010, a partir de la sanción de la Ley II – 0738 -2010, que establece las bases de su funcionamiento y habilita, a asociaciones no gubernamentales, asociaciones civiles y privadas y fundaciones a crear escuelas de este tipo, bajo los requerimientos que la misma Ley Establece.

Esta nueva tipología de escuela surge en un contexto de cargada conflictividad, entre los sectores docentes, gremiales y el gobierno de la provincia, fundados básicamente en viejos

reclamos (sin resolverlos adecuadamente) sobre las condiciones del trabajo docente (salarios dignos, estabilidad, cobertura de cargos).⁷

Entre los argumentos para su creación, se ha puesto el énfasis en la caducidad del sistema educativo “tradicional”. Por su parte los formatos de las escuelas analizadas vendrían a optimizar la calidad de la educación pública de la provincia, otorgando posibilidades de inclusión social, tecnológica y educativa que garanticen igualdad de oportunidades. Se argumenta desde el discurso oficial que las escuelas vendrían a proporcionar una opción educativa de calidad que contemple al alumno como individuo único y con necesidades específicas, cuyo potencial sólo puede encontrar el límite en la excelencia definida como el mayor desempeño personal en todos los aspectos.

No es un dato menor, que las mismas sean definidas en los documentos oficiales, como el sistema educativo que incorpora las Tecnologías de gestión, de información y la comunicación, como vehículo para la construcción de los aprendizajes, que tendrá como objetivo la incorporación y generación de contenidos. Así como el desarrollo de aptitudes necesarias para lograr una continua evolución hacia la sociedad del conocimiento. Claramente observamos en el párrafo anterior que las escuelas están pensadas como instituciones que organizan un nuevo Sistema Educativo Provincial. Como bien decíamos en líneas anteriores, sostenemos con total nitidez que las EPD agudizan aún más la fragmentación de la educación porque generan circuitos escolares paralelos a las escuelas ya existentes, posibilitando quizá, un desdibujamiento de la función formativa de las mismas.

A continuación detallaremos algunos aspectos de las EPD que nos parecen pertinentes para seguir con la lógica de nuestro análisis, ya que estamos convencidos que esta nueva organización escolar que se pretende instalar en el territorio provincial, reforzaría aún más, la línea de fragmentación del sistema educativo.

La estrategia que define y en principio diferencia estas instituciones son:

- El modelo 1 a 1, entendido como un niño, una computadora.
- La organización del currículo se basa en el abordaje de módulos que abordan problemáticas.
- La utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación será transversal a todas las áreas.

⁷ Es importante mencionar que este año (2010) un 90% de los docentes de la provincia sostuvieron un paro que se extendió por el período de un mes. Varios medios nacionales y provinciales informaron y tomaron posición sobre este hecho. Para más información ver: DIARIO LA NACIÓN, 23/03/10- 11/04/10; DIARIO CLARIN: 29/03/10. DIARIO CRÓNICA DE SAN LUIS (diario digital): 15/03/10.

- El sistema se basa en el aprendizaje en red. Es decir, en una estructura descentralizada, a partir del trabajo con una plataforma digital creada para tal fin, en la que los participantes actúan en función de nodos.
- Posee un sistema no graduado, en el que cada alumno realiza su propio itinerario académico, a medida que va logrando créditos.

Tal vez no era necesario conformar una nueva organización educativa para la introducción de las nuevas tecnologías de la información. ¿Por qué no incorporarlas de igual manera en las escuelas ya existentes? ¿Qué se oculta en esta iniciativa?

No dudamos del alcance y la importancia que tienen las tecnologías en los procesos educativos actuales.

Sabemos que la alfabetización digital debería ayudar a promover lecturas (y escrituras) sobre la cultura que portan las nuevas tecnologías, que les permitan a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de saber de esos saberes (...) y que los habiliten a pensar otros recorridos y otras formas de producción y circulación (Dussel, 2007, p.14).

Conclusiones

Estas estrategias que han sido puestas en práctica como formas de abordar las dificultades para el ingreso y permanencia dentro del sistema educativo de las poblaciones más vulnerables aparecen justificadas en los discursos de los Estados, organismos internacionales y académicos desde la necesidad de **incluir**, vista como una de las estrategias necesarias a adoptar para superar los grandes problemas de exclusión y desigualdad que producen y reproducen las sociedades contemporáneas y los mismos sistemas educativos.

En este sentido, la estrategia principal para incluir a las poblaciones escolares en Argentina y los países de la región, han sido las políticas de universalización de la escolaridad básica, lo cual estaría indicando, tal como argumentan los gobiernos de corte neoliberal, una disminución de los índices de la exclusión educativa. La otra estrategia, tal como se ha mencionado antes ha sido la de focalizar las políticas en los “efectos de la exclusión”, es decir en el analfabeto, en el que abandonó la escuela, etc. Esto tiene efectos de poco alcance, principalmente porque no incide en los procesos que producen la exclusión (Gentili, 2001)

Estas estrategias, que en la Argentina y específicamente en la provincia de San Luis, se materializan en los planes y programas “para finalizar los estudios” en periodos acotados, y en la creación de nuevos formatos escolares, son para nosotros los nuevos rostros de la segmentación educativa. Cuando hablamos de segmentación, nos referimos precisamente a la existencia de diferentes circuitos por los que circulan los estudiantes, circuitos altamente diferenciados, en función del nivel socio económico y socio educativo de los grupos sociales .

Un sistema segmentado implicaba la presencia de un campo diferenciado por segmentos integrados a una totalidad, con posiciones relativas a actores e instituciones que los tornaban reconocibles. Un sistema fragmentado carece de referencias a una totalidad y no admite un orden jerárquico (Brito y Stagno, 2010:20).

Circuitos destinados a los “caídos del sistema escolar”, o a los que vienen fracasando en el mismo, que ofrecen para ellos propuestas de calidad diferenciada. Segmentación que de la oferta educativa de los diferentes niveles, se refuerzan aún más las desigualdades, tanto en la cantidad de los conocimientos que las escuelas abordan como en la calidad que los mismos asumen. Creemos que el proceso de segmentación educativa provocó en un breve período de tiempo la fragmentación del sistema educativo. Como bien afirman los autores:

Claramente sabemos que la escuela como institución social se ve interpelada por nuevas exigencias, mandatos, desafíos, quizá en el fondo este escenario refleje un claro debilitamiento de sus funciones. Deberíamos pensar entonces en “*cómo dar soporte a los niños y a los adolescentes (y a los adultos también) para que puedan mantener con éxito su escolaridad y acceder a lo social en sentido amplio y plural*” (Núñez, 2003:1).

Esta segmentación estimamos, es justamente la forma de aquel tercer tipo de exclusión que mencionaba Castel, es decir la exclusión que incluye a los grupos en circuitos de relaciones sociales y acceso a bienes de intercambio materiales y simbólicos desjerarquizados y que justamente por mantener la ilusión de la “Inclusión” de los mismos, invisibiliza su tremendo efecto de exclusión y desigualdad.

Hablar de inclusión educativa entonces, como contracara de estas formas de *exclusión incluyente* en cualquier escenario del que se trate (escuelas, universidades, institutos de formación superior), remite a la dinámica de esas instituciones, y a los a un procesos complejo y amplios, que se genera dentro y fuera de las mismas, y que las atraviesa.

Es pertinente preguntarnos entonces, a cerca de quiénes son los excluidos. Sin duda es importante -éticamente y políticamente- identificar grupos “claramente excluidos”, por determinadas situaciones que los vuelven más vulnerables, pero si se asume la fragmentación

del lazo social y de las subjetividades, la exclusión puede atravesar a múltiples grupos y sujetos, de forma fluida y cambiante, que hace que tal vez ya no sea tan identificable en determinados grupos o sectores.

Aparece en este complejo análisis la pregunta por lo diverso. Término que está ligado al de inclusión educativa. ¿Qué es lo diverso? ¿Qué sentidos asume en el escenario antes descrito? Si bien en principio, asumir lo diverso parece ser un paso en el reconocimiento del otro, con su propia singularidad, tal vez se corra el riesgo de distanciarse de lo común, que es también lo que permite la construcción de un universo compartido del cual se pueda formar parte.

Sostenemos que estas ofertas educativas diversas han actuado como 'tranquilizadoras' de situaciones de desigualdad y exclusión en crecimiento; estos planes han ofrecido paliativos de ingreso y retención para las poblaciones más vulnerables, pero no han logrado integrar, sino que han actuado como sostén de una situación de diferenciación, producto de la pobreza y precariedad educativa que se refuerza en los '90 y que continúa en la actualidad, lo que permite visualizar la escasa contribución que han demostrado sus éxitos.

Además, al margen de la importancia que en la política de integración planteada, puedan representar estas reformas orientadas a diversificar modelos organizacionales de escuelas para poblaciones objetivo, el centro del debate debiera ser garantizar el cumplimiento de su misión, para lo cual es indispensable que la escuela funcione como unidad educativa, inclusiva, para todas las diversidades poblacionales en condiciones de ser atendidas, con resultados al concluir el nivel educativo (preescolar, primaria o secundaria) sobre todo en el campo del desarrollo de las habilidades intelectuales y de las actitudes producto de la combinación del trabajo en experiencias formativas de calidad.

Que la escuela funcione como unidad significa al decir de Furlan y Hargreaves (2000) que logre programas conjuntos de calidad, trabajo en equipo y quiebre de estructuras balcanizadas que dificultan la integración y generan individualismo y separación en los programas que obstruye las formas colaborativas y la inclusión de la diversidad de grupos que operan en la sociedad.

Además de estos aspectos, propios de los sistemas de organización y gestión, consideramos que la mejora de la inclusión en el sistema, debiera debatir sobre cuáles son los conocimientos valiosos que deberían circular en la escuela; qué sujetos debemos formar en las instituciones escolares; qué vinculaciones debería generar la escuela con otras instituciones sociales para aunar esfuerzos en la formación y cómo insertar la política educativa en un plan

integrador de desarrollo social y humano coordinado entre las prestaciones y jurisdicciones existentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Blanco, R. (2007). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE, 3(4), pp. 1-15.
- Birgin, (2004): La escuela en el contexto de las transformaciones del trabajo y de los procesos de inclusión social. en Claudia Jacinto (coord.) *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*, Buenos Aires, redETis (IIPE-IDES) MTE y SS MECyT/La Crujía pp. 353- 364.
- Brito y Stagno (2010): La (des) igualdad social y cultural en la escuela: reflexiones en torno a una compleja tensión. Clase 17 perteneciente a la Diplomatura Superior en Currículum y Prácticas escolares en Contexto. Buenos Aires. FLACSO virtual, Argentina.
- Castel, Robert (1997): *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Argentina, Paidós.
- Castel; Robert (2004): *Las trampas de la exclusión social. Trabajo y utilidad social*. Bs As. Ed. Topía.
- Corti, Ana María (2000): *La vinculación entre Educación y Trabajo a finales del milenio*. Santiago de Compostela. Innovación Educativa. N° 10.
- Corti, A. M. (2008): La política educativa y la fragmentación social en la Argentina. En Regulación Social y Políticas Educativas En América Latina. Ana M Corti, compiladora y Autora E. Book, Ediciones LAE, Laboratorio de Alternativas Educativas, UNSL. Argentina. Marzo 2008. ISBN 978- 1504 8
- Dussel, Inés (2007). *El currículum: aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy*. Fascículo 7. Ministerio de Educación de la Nación Argentina: Buenos Aires.
- Echeita Sarrionandia, G., Duk Homad, Cinthya (2008) *Inclusión Educativa*. En REICE. 2008. Vol. 6. N° 2.
- Furlan y Hargreaves (2000): *La Escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Ed. Amorrortu, México.

- Gentili, Pablo (2001): *La exclusión y la escuela. El apartheid Educativo como política de ocultamiento*. En: Docencia. Nº 15. Año XX.
- Kessler, G. 2004): *Sociología del delito amateur*. Argentina, Ed. Paidós.
- Larrondo, M. y Beech, J. (2007) *La inclusión Educativa en la Argentina de hoy. Definiciones, logros y desafíos a futuro*. En: Taller Regional Preparatorio de Educación Inclusiva. UNESCO.
- Lo Vuolo, Rubén (1995): *Contra la exclusión. La propuesta del ingreso ciudadano*. Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Pelayes, O. (2011): Las políticas neoliberales en la provincia de San Luis. Reinención” del Estado y de la educación”. Revista Argonautas Nº 1, pp. 165 – 177.
- Piola, María Eugenia: “Paradigmas en crisis ante los Nuevos y Viejos desafíos de la cuestión social en América Latina”. Revista electrónica de geografía y Ciencias Sociales: Scripta Nova. Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9788] Nº 69 (80), 1 de agosto. Disponible en: www.ub.es/geocrit/sn-69-80.htm [consulta 16 de septiembre de 2005].