

Comunicar(nos) para transformar(nos)

Una experiencia de trabajo colaborativo desde una sede del Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) 14/17



Actividad en el marco del *Programa Inclusión y Terminalidad (14-17)*, Ciudad de Córdoba.
Foto gentileza de los autores.

Gabriel Gerbaldo
Juan Carlos Gerbaldo



Gabriel Gerbaldo

Profesor en Historia por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Becario doctoral CONICET radicado en el Instituto de Humanidades (IDH-CONICET) y en el Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón” de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH-UNC). Trabajó en una sede del Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT 14-17) durante el período 2014-2020.



Juan Carlos Gerbaldo

Profesor en Historia por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, sede en el Instituto de Humanidades (IDH-CONICET) y en el Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón” de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (CIFYH-UNC).

Comunicar(nos) para transformar(nos)

Una experiencia de trabajo colaborativo desde una sede del Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) 14/17¹

Communicate to transform (ourselves): an experience of collaborative work from a headquarters of the Inclusion and Termination program (PIT) 14/17.

Gabriel Gerbaldo *
Juan Carlos Gerbaldo

Fecha de recepción: 15 de agosto de 2019
Fecha de aceptación: 1 de abril de 2020

RESUMEN²

El presente artículo sintetiza una experiencia de trabajo colaborativo en una sede del Programa de Inclusión y Terminalidad de la educación secundaria (PIT) en la ciudad de Córdoba, Argentina. Mientras que existen investigaciones en torno a las prácticas de enseñanza en el aula, no sucede así en torno a las estrategias que elaboramos los docentes que transitamos el Programa, en un plano institucional. En este sentido, buscaremos describir y analizar las estrategias colaborativas que llevan a cabo docentes de una sede del PIT en relación con la puesta en acto de las políticas de inclusión educativa. La sede de análisis se encuentra ubicada en una antigua casa de un barrio histórico de la zona norte de la ciudad de Córdoba, y comenzó a funcionar durante el año 2014. Nos serviremos de documentación escrita brindada por la institución, en diálogo con una serie de entrevistas semiestructuradas y de final abierto. A partir del concepto de "inclusión", daremos cuenta de las principales estrategias colaborativas llevadas a cabo por el cuerpo docente para el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles.

palabras clave

**inclusión educativa • educación secundaria • trabajo colaborativo
pluricurso • trayectorias escolares**

¹ El Programa de Inclusión para la Terminalidad de la educación secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años forma parte de los programas educativos de la provincia de Córdoba, y posibilita a los adolescentes que hayan abandonado la escuela (o que no la iniciaron) finalizar sus estudios. Comenzó a funcionar en el año 2010.

² Agradecemos la colaboración, la lectura atenta y los señalamientos de los/as evaluadores/as de la revista EFI.

* Contactos: ggerbaldo622@mi.unc.edu.ar, gerbaldo.juan@gmail.com

ABSTRACT

This report summarizes a collective work experience at a unit of the PIT (a Program of inclusion on secondary education to guarantee student graduation) in the city of Córdoba, Argentina. While there is research around teaching practices in the classroom, this is not the case regarding the strategies that we teachers developing in the Program develop, at an institutional level. In this sense, we will seek to analyze, as well as describe, the collaborative strategies carried out by teachers from a PIT headquarters in relation to the implementation of educational inclusion policies. The analysis of educational institution is located in an old house in a historic neighborhood in the north of the city of Córdoba, which began operating in 2014. We will use written documentation issued by the institution in dialogue with a series of interviews semi structured and open ended. Starting from the concept of "inclusion", we will give an account of the main collaborative strategies carried out by the teaching staff for the support of student careers.

keywords

**school inclusion · high school · collective work
multi-level course · study background**

Introducción

A más de una década de la creación del Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) en Córdoba, resulta significativa la abundante producción académica en torno a él. Esta se focalizó principalmente en dos claves de análisis: la dimensión curricular del Programa y la observación de la experiencia de los estudiantes (Vanella et al., 2013; Campilia, y De Carli, 2014; Yapur, 2016; Giachero, Paredes y Sueiro, 2018; entre otros). Sin embargo, todo ello se supedita generalmente a las prácticas de enseñanza al interior del espacio áulico. Frente a estas producciones, consideramos que existe una vacancia en torno a las estrategias que elaboramos los docentes que transitamos el Programa, más precisamente en un plano institucional. En los siguientes párrafos, se pretende describir y analizar las estrategias colaborativas que llevan a cabo docentes de una sede del PIT en relación con la puesta en acto de las políticas de inclusión educativa. Es-

tas políticas tienen una vigencia nacional desde el año 2006, cuando se sancionó la última Ley de Educación N.º 26.206, que motivó la adecuación cordobesa durante el año 2010. La sede de análisis se encuentra ubicada en una antigua casa de un barrio histórico de la zona norte de la ciudad de Córdoba, y comenzó a funcionar durante el año 2014. A partir del foco en esta sede, observaremos las apropiaciones de las transformaciones que sucedieron al interior del Programa.

Para el análisis propuesto, elegimos un enfoque metodológico desde el cual se vincularon diversos elementos que hacen a la vida institucional de la sede. Es así que nos servimos de documentación escrita brindada por la institución: el Plan de Trabajo que elabora la Coordinación para todo el ciclo lectivo, libros de actas, estadísticas institucionales, los proyectos institucionales, entre otras. La documentación institucional se puso en diálogo



con una serie de entrevistas semiestructuradas y de final abierto realizadas durante el primer semestre del año 2019. Se entrevistó a 25 actores que hacen al entramado institucional del Programa: docentes, estudiantes y egresados. Los primeros fueron divididos en relación con los años de pertenencia a la institución, categorizando a aquellos que se encuentran trabajando desde la puesta en marcha de la sede y aquellos que fueron ingresando en años posteriores. A su vez, visitamos la institución en cuatro oportunidades, lo que nos permitió, desde una observación participante, vivenciar ciertas dinámicas que le son propias.

Estos elementos fueron puestos en relación y en tensión con el fin de articular los datos recogidos. Dentro de este orden de ideas, focalizamos nuestra mirada en las propuestas y los resultados obtenidos respecto de uno de los principales indicadores de inclusión educativa: la permanencia de los estudiantes en el Programa. Para ello, utilizamos el concepto de trabajo colaborativo, entendido como la actividad “sostenida por un grupo de personas que realizan diferentes tareas con un objetivo común que depende de la acción de todas ellas. Cada uno es responsable por el grupo y el

“Focalizamos nuestra mirada en las propuestas y los resultados obtenidos respecto de uno de los principales indicadores de inclusión educativa: la permanencia de los estudiantes en el Programa. Para ello, utilizamos el concepto de trabajo colaborativo.”

objetivo se logra a partir de la interacción grupal” (Sagol, 2011, p. 26). Este concepto entrará en tensión con la complejidad y los múltiples sentidos asociados al concepto de inclusión.

A partir de lo expuesto, el presente artículo se estructura en tres partes. Primero, indagaremos acerca de los sentidos esgrimidos en torno al concepto de inclusión, tanto en los actores institucionales como en los aportes teórico-pedagógicos. Segundo, realizaremos una breve descripción de la composición organizacional del PIT en estudio. Tercero, esbozaremos las principales estrategias colaborativas llevadas a cabo por el cuerpo docente para el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles. Por último, realizaremos unos breves comentarios a la luz del proceso.

Los distintos sentidos en torno al concepto de inclusión

Desde su concepción, la escolarización en Argentina actuó como un espacio de integración de los diferentes sectores que emergían a la vida social y económica. La escuela representó un dispositivo de carácter público que resultó efectivo a la hora de incorporar a estos nuevos sectores en un universo compartido de valores y normas (Puiggrós, 1992; Sarlo, 1998). Desde esta perspectiva se orientaron todas aquellas políticas educativas que tendieron a ampliar y expandir la escolarización secundaria. Este proceso buscó conducir a una mayor inclusión, hacia el interior del sistema educativo, de sectores previamente excluidos. Tales políticas se fueron reconfigurando a lo largo del tiempo, al relacionar las estrategias inclusivas con los distintos sentidos que fue alcanzando el concepto de inclusión. Este proceso se plasmó en distintas propuestas y estrategias, las cuales implicaron una reestructuración del significado atribuido a la función de la escolaridad.

Desde la propuesta de Flavia Terigi (2012), se pueden reconocer tres significados en torno a la noción de inclusión. En un primer momento, la autora reconoce un significado concentrado en el acceso material a la escuela, es decir, que la escuela sea una posibilidad para todos. Fue a partir de esta concepción que se sustentaron aquellas estrategias macropolíticas que buscaron expandir la red de escuelas a fin de dar una mayor cobertura institucional. Un ejemplo de estas políticas se puede observar en la mejora de la distribución territorial, el incremento del número de vacantes, etc. Es decir, se buscó generar aquellas condiciones materiales que permitieran que todos se incorporaran al sistema educativo. En este mismo sentido, algunos autores (Vanella et al., 2014) indagaron al PIT en sus albores, cuestionando los diversos sentidos de inclusión entre los actores institucionales. Los autores concluyen que el discurso de muchos docentes y equipos directivos del PIT entiende la inclusión como el acto de “re-socializar” a los adolescentes, es decir, “re-insertarlos” en la sociedad: construir hábitos en relación con los demás (no gritar, no insultar, no pegar o empujarse, etc.) y con el cuidado de sí mismo, lo que implica, por ejemplo, no concurrir a la escuela bajo el efecto del alcohol u otras sustancias psicoactivas.

En la sede, pudimos rastrear sentidos similares en la voz de algunos docentes. María,³ quien se encuentra en la institución desde su apertura en el año 2014, nos señala:

Nosotros al comienzo lo único que pensamos era en que los chicos estuvieran dentro de la escuela. Les servíamos el desayuno, jugábamos, nos preocupaba el “estado” en el que venían. Había poco tiempo para la clase. Era muy importante para nosotros que pudieran venir al cole.

Cecilia, quien también forma parte desde los inicios, coincide y señala: “Los primeros

³ Los nombres han sido modificados en pos de la protección de los datos de quienes han confiado en nosotros.

años fueron muy duros. Hacíamos lo imposible para que los chicos pudieran estar en el PIT. Intentábamos escucharlos siempre, porque de ahí salen cosas lindas. Pero nos costaba mucho incluirlos”.

Sin embargo, estas estrategias parecen insuficientes a fin de garantizar una plena incorporación a la institución. La escuela puede estar disponible, pero una parte de la población no asiste, ingresa tardíamente o abandona rápidamente. Prueba de ello fue el bajo porcentaje de permanencia⁴ de estudiantes en la sede, tal como lo muestran los datos institucionales durante los dos primeros años: un 40% y un 63%, respectivamente. Esto indica que 6 de cada 10 jóvenes lograban permanecer en la institución al finalizar el ciclo lectivo durante 2015.

Tal como expresa Terigi (2012), asegurar a todos las mismas condiciones básicas de la oferta educativa no significa igualar las oportunidades para garantizar la inclusión. Esta crítica llevó a repensar otra noción que se encuentra estrechamente ligada a la de inclusión, de manera que el concepto de homogeneidad como garantía de igualdad entró en discusión. La sede analizada ofrece, a través de las voces de sus actores, un proceso de reflexión en torno a esta mirada, tal como pudimos constatar en los libros de actas de reuniones docentes.

Una segunda concepción de inclusión, entiende Terigi, fue resultado de los límites propios de aquella idea apoyada en el acceso educativo como condición de inclusión. Frente a esto, el significado se tornó más complejo,

⁴ La permanencia es un indicador que construye la institución sobre la base del conteo de estudiantes regulares y estudiantes promovidos al finalizar cada ciclo lectivo. Cabe destacar que la propuesta curricular del Programa (organizada como un Bachillerato en Ciencias Sociales) reconoce los recorridos educativos previos de los jóvenes y establece un sistema de promoción por asignaturas en vez de por año, como la de la denominada “Escuela Común”, de manera tal de permitirles avanzar en su escolarización en función de un régimen de correlatividades (SPlyCE, 2010, p. 17).



y el foco se desplazó a la necesidad de aprender los mismos contenidos, en tanto condición de inclusión. Fue así que las estrategias compensatorias se orientaron en este sentido: propuestas como la diversificación curricular o la atención a la diversidad comenzaron a desarrollarse al interior de las escuelas y aulas. Transformar la situación pedagógica se convirtió en un objetivo guiado con el fin de remover aquellos obstáculos que se oponen a que todos logren ciertos aprendizajes. Lograr tales fines garantizaba la inclusión. Esta concepción buscó desde la diversidad alcanzar un mismo resultado, homogeneizando aprendizajes entendidos como necesarios. Ahora bien, desde esta lógica, se presentan escuelas diferentes y propuestas diversificadas con el fin de aprender los mismos contenidos, situación que pone nuevamente en discusión la idea de igualdad como condición de inclusión. Esto lleva a la necesidad de romper con la imagen que vincula la igualdad con lo homogéneo, y atender a lo diverso desde su potencial para la inclusión.

Paralelamente a las reflexiones de los y las docentes de la sede, el Programa actualizó su propuesta curricular a través de la resolución 64/16 (2016). Entre sus principales modificaciones, la resolución estableció nuevas asignaturas para los espacios complementarios.⁵ En este sentido, nuestro caso de estudio evidencia ciertas transformaciones en torno a la concepción de inclusión y su puesta en práctica. María, nuevamente, nos relata esos cambios producidos: “[...] en los últimos años, logramos trabajar mejor con los chicos. Las clases se hicieron más lindas. Todos [en relación con el equipo docente] pusimos más foco en la enseñanza, y eso se notó en el trabajo con los chicos”. Alejandro es el primer egresado del PIT y nos recuerda que:

⁵ Principalmente, se extendió la cantidad de asignaturas de Educación Física a los cuatro trayectos (antes solo era obligatorio en uno), al igual que de Educación Artística, aumentando la oferta a tres expresiones (Música, Artes Visuales y Teatro). Esto conllevó un apoyo a los espacios complementarios del Programa.

La escuela siempre me contuvo. Los profes, los chicos, los “prece”, todos. Yo la pasé muy mal, pero en el colegio aprendí cosas que me cambiaron. Las cosas que aprendimos en Ética⁶ sirven para ser un buen ciudadano. Y eso no me olvido más.

Frente a la crítica de que aprender lo mismo no es sinónimo de igualdad, se pensó en un tercer significado de inclusión, entendiendo a esta como todos aprendiendo lo común (Terigi, 2012). Aprender lo mismo no es igual a inclusión. Esto nos invita a pensar que la injusticia en educación no se juega solamente en la dimensión material de la oferta educativa, ni se resuelve en la dimensión simbólica con la unidad del currículum, ni se satisface con estrategias pedagógicas diversificadas que permitan que sujetos diferentes aprendan los mismos contenidos. La inclusión educativa, desde esta concepción, es una tarea más compleja, en la que es necesario repensar y reconfigurar estrategias, apoyándose en aquellas transformaciones ocurridas y complejizándolas en favor de atender lo diverso. Para esto, se entiende necesario poder reflexionar sobre la corriente principal del currículum, revisando intereses y perspectivas de todos, incluyendo a los menos favorecidos (Terigi, 2012), atender a lo diverso

“La inclusión educativa, desde esta concepción, es una tarea más compleja, en la que es necesario repensar y reconfigurar estrategias, apoyándose en aquellas transformaciones ocurridas y complejizándolas en favor de atender lo diverso.”

⁶ Referencia a la asignatura Formación Ética y Ciudadana, según resolución 497/10.

como categoría desde la cual se apoya la inclusión y aquellas políticas o estrategias desarrolladas para alcanzarla. Romper con la naturalización de lo común y lo homogéneo es la tarea actual en los debates en torno a la escolarización en nuestro país.

El Programa de Inclusión y Terminalidad 14-17 es el resultado de estos nuevos debates, ya que se presenta como una estrategia novedosa de un modelo organizacional apoyado en la diversificación curricular y un modelo pedagógico basado en la atención a la diversidad. El PIT ofrece la posibilidad de romper el formato escolar tradicional, poniendo fin a las políticas homogeneizadoras, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común (Terigi, 2012), permitiendo una apertura hacia la diversidad de las experiencias humanas desde la promoción activa de un proyecto formativo que prepare a los alumnos para vivir en sociedades que, desde el punto de vista cultural, serán progresivamente más plurales. A continuación, abordaremos los alcances y límites de estas intencionalidades que conllevan la potencia del concepto de inclusión, en la sede en estudio.

“El PIT ofrece la posibilidad de romper el formato escolar tradicional, poniendo fin a las políticas homogeneizadoras, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común.”

Una mirada hacia el interior de la sede: contexto espacial y estructura organizativa

El PIT en estudio funciona hace seis años en una antigua casa “chorizo”⁷ de la zona norte de la ciudad de Córdoba. Años anteriores compartió edificio con un Centro Educativo de Nivel Primario para Adultos (CENPA), la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SeNAF)⁸ y el Plan FinES.⁹ En la actualidad, estas últimas instituciones han dejado la casa, quedando en exclusiva para el funcionamiento del PIT y el CENPA. Las condiciones edilicias observadas son las mínimas para prestar el servicio educativo: cuenta con dos aulas pequeñas con una capacidad máxima de 17 estudiantes cada una. Por consiguiente, las clases se estructuran en dos grupos de 18 estudiantes con diversas trayectorias, lo que da cuenta del formato pluricurso que caracteriza al Programa. Al mismo tiempo, la sede cuenta con un pequeño espacio que oficia de biblioteca y sede del Club de Ajedrez. Hacia el final del pasillo, se ubica la cocina contigua al patio, donde se desarrollan los talleres de Formación Laboral en Gastronomía.

⁷ Una casa “chorizo” es un tipo de vivienda que antiguamente fue muy utilizado en Argentina, especialmente en sus principales ciudades. Consiste básicamente en un patio lateral al que dan las habitaciones, que están en hilera y conectadas entre sí. Esta disposición es la que da nombre a la tipología, ya que los ambientes están unidos uno tras otro, como los chorizos en una ristra.

⁸ El objetivo de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SeNAF) es desarrollar políticas públicas integrales interinstitucionales e intersectoriales, implementadas con igualdad territorial en pos de garantizar el cumplimiento efectivo de los derechos de las niñas, niños, adolescentes y familias en el marco de la ley nacional N.º 26.061 y la ley provincial N.º 9.944 (Disponible en: <http://www.cba.gov.ar/reparticion/ministerio-de-justicia-y-derechos-humanos/secretaria-de-ninez-adolescencia-y-familia/>).

⁹ El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) está destinado a jóvenes mayores de 18 años y adultos. Este plan les permite rendir materias adeudadas o cursar los estudios primarios/secundarios completos de manera semipresencial. (Disponible en: <http://www.cba.gov.ar/plan-finalizacion-de-estudios-secundarios/>).



Según data en los registros, la mayoría de los estudiantes provienen de asentamientos precarios ubicados a escasos metros, mientras que el resto proviene de barrios cercanos de la zona, por lo que forman parte de la comunidad barrial. En cuanto al ingreso a la institución, algunos estudiantes provienen directamente de la escolaridad primaria que han finalizado en el CENPA del edificio, mientras que el resto se reparte entre estudiantes desescolarizados el año lectivo anterior al ingreso (tal y como solicita el Programa) y aquellos con medidas excepcionales¹⁰ de la SeNAF. De acuerdo con lo señalado, algunos estudiantes varones de entre 16 y 18 años trabajan en empleos de tipo precario, estacionales. Aproximadamente un 10% posee algún familiar a cargo. Según el Plan de Trabajo y las actas de reuniones docentes, el PIT se propuso alcanzar un porcentaje del 70% de permanencia de los estudiantes para el ciclo lectivo 2019.

El PIT posee una planta docente compuesta por el equipo técnico (un coordinador pedagógico, dos preceptores y una ayudante técnica) y los docentes de las distintas áreas (más de 15 profesores de los distintos espacios curriculares).

Los docentes organizan sus tareas pedagógicas agrupadas en áreas para seleccionar contenidos, consensuar metodologías, estrategias de enseñanza y evaluación, analizar las situaciones que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, entre otras cuestiones. En este sentido, el Programa cuenta con condiciones favorables en lo que hace a las condiciones de trabajo de los docentes, ya que gran parte de ellos cuenta con horas institucionales que se destinan a la organización pedagógica. En la sede, dichas horas se reparten entre reuniones institucionales con

¹⁰ La SeNAF adopta medidas excepcionales (de separación temporaria de niños, niñas y adolescentes de su núcleo familiar o centro de vida) para la restitución de derechos vulnerados.

el cuerpo docente y el equipo técnico, reuniones por áreas y tutorías con aquellos jóvenes en los que se detectan dificultades para la obtención de los aprendizajes prioritarios. El rol de Coordinador se evidencia como parte vital de la ingeniería de la institución, al permitir enlaces entre las estrategias llevadas a cabo por los docentes y los procesos de monitoreo del equipo técnico.

Para el ciclo lectivo 2018, luego de debates registrados en las distintas reuniones, la institución acordó que todos los espacios curriculares formulen Proyectos Integradores (PI)¹¹ situados y pertinentes para la realidad social, cultural e histórica de los estudiantes. Esto posibilitó a las asignaturas o áreas vincularse con otras en pos del desarrollo de un núcleo común. Según lo relatado por los actores, la modificación curricular del año 2016 (producto de la resolución 64/16) había eliminado los llamados PI, una experiencia que hallaban exitosa dentro del itinerario de la sede. Sin embargo, luego de la evaluación institucional que realizaron con motivo del cierre del ciclo lectivo 2018 (que registró un porcentaje de permanencia del 55%, el más bajo del período), se acordó el retorno de esta estrategia. A través de ella, se persiguió una mayor integración de saberes y experiencias que hacen a la construcción del "oficio de estudiante"¹² y, en última instancia, a la inclusión. En consecuen-

¹¹ Los Proyectos Integradores apuntan a resolver una problemática común e involucran a varios docentes y trayectos formativos. Todo un grupo o conjunto de grupos se aboca a la construcción de un proyecto de acuerdo con diferentes grados de complejidad. El proyecto incorpora diversas disciplinas, ya sea integrándolas, ya sea tomando una como eje y otras como apoyo. Siempre una de estas se desarrolla en la modalidad de pluricurso.

¹² Según Perrenoud (2006), el "oficio de estudiante" es "un concepto integrador, en el que uno reconoce diversos aportes: las relaciones entre familia y escuela, las nuevas pedagogías, la evaluación, los deberes que se hacen en casa, la comunicación pedagógica, los tipos de actividades en clase, el currículo real, oculto o implícito, la transposición didáctica" (p. 19). El autor hace referencia a un hacer, a un modo de estar y vincularse con el espacio y el tiempo que es propio del estudiante.

cia, se confeccionaron tres PI: uno enfocado a la enseñanza de la Educación Sexual Integral (ESI) en relación con el espacio escolar, otro enfocado en la construcción de instrumentos musicales con elementos reciclables, y por último, la construcción de juguetes para hospitales, merenderos y jardines contiguos a la zona de la sede.

A su vez, otra de las propuestas que se acordó para llevar a cabo durante el ciclo lectivo 2019 fue realizar una salida educativa¹³ por semestre a partir de los PI o por cada asignatura. Dicha propuesta potenció los vínculos en la escuela, permitiendo nuevas formas de habitarla. Al presentarse de manera institucionalizada, los estudiantes constantemente reclamaban este tipo de actividades pedagógicas. Prueba de ello es que, durante las actividades que realizaron en la semana de ambientación, los y las jóvenes escribieron en afiches cosas que querían hacer durante el año, y en todos los afiches figuraba “salir del cole”, “hacer salidas”, “conocer museos”.

Durante el pasado ciclo lectivo, se realizaron más de diez salidas educativas a museos, centros culturales, hospitales, organizaciones barriales, torneos de ajedrez, entre otras actividades. También, se organizaron encuentros deportivos y artísticos con otros PIT. Azul, docente de la institución, nos señala: “las salidas educativas son una instancia más de aprendizaje. Nos permiten acercar a los estudiantes a bienes comunes, enriquecer los vínculos y cambiar nuestra forma de estar en la escuela”. En este sentido, Lázaro, un estudiante del PIT, nos comentó: “si no fuera por el ‘cole’, yo no conocería nada. Hay muchos lugares que salimos a ver y uno así aprende mucho”. A su vez, también se gestionaron charlas con otros actores que enriquecieron las prácticas. A modo

¹³ La salida educativa es una estrategia pedagógica en la que el proceso de enseñanza y aprendizaje se realiza en otros escenarios diversos, tales como museos, hospitales, parques, etc.

de ejemplo, Cecilia nos explicó que para el 2 de abril pasado, “[...] invitamos a excombatientes para que les dieran una charla a los chicos. Yo conocía que tenían una oficina en la ‘Muni’ y armamos todo para que vengan. ¡Los chicos encantados!”. Este tipo de estrategias llevadas a cabo por el colectivo docente acercaron a los y las jóvenes a nuevos espacios urbanos, antes desconocidos por ellos. Esto no solo potenció el vínculo de los y las adolescentes para con la escuela, sino que también generó instancias únicas en sus biografías escolares que sirvieron para fijar los aprendizajes propuestos.

El equipo técnico elabora una serie de estrategias para el trabajo docente y el sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes. Se reúne quincenalmente para revisar estas trayectorias con un instrumento de seguimiento individualizado de cada uno/a de ellos/as. Allí se establecen tanto datos cuantitativos como cualitativos. Los principales indicadores en relación con lo cuantitativo son: la fecha de ingreso al Programa, la edad, las asistencias, las inasistencias, el trayecto en el cual se ubica, si tiene materias para recuperar (y cuántas). En cuanto al aspecto cualitativo, se consignan las justificaciones de inasistencias, las injustificaciones, acuerdos establecidos con el/la estudiante y observaciones realizadas por los docentes durante sus clases. Dicho instrumento, nos comentan, se contrasta con libros de actas y cuadernos de seguimiento de los y las estudiantes.

En relación con ello, se revisan los trayectos de manera general, visualizando su desempeño. A modo de ejemplo, para el fortalecimiento del “oficio de estudiante” se realizan tareas de focalización de las acciones en los trayectos I y II, por lo que se toman los acuerdos institucionales establecidos para medir el grado de implementación en pos de repensar posibles acciones. Estos resultados son puestos a consideración de la comunidad educativa de manera periódica, tanto con



docentes como con padres, madres o tutores. Marcos, profesor que se sumó hace dos años a la institución, nos cuenta que: “en un año tuvimos que cambiar dos veces...¿o tres?, bueno, al menos dos tuvimos que cambiar los acuerdos de oralidad. Nos dimos cuenta de que no servían. Había que cambiarlos”.

En otro orden, el equipo técnico le entrega a cada uno de los docentes, durante los primeros días de clases, una planilla detallada de sus estudiantes con información del trayecto y terminalidad del espacio curricular, de manera que cada uno realiza un seguimiento exhaustivo de las calificaciones y asistencias. A su vez, pudimos constatar la utilización de herramientas como *Google Docs* o *Google Drive*, donde se comparten archivos, experiencias y comunicados. Según nos cuenta Catalina, preceptora con la misma antigüedad que Marcos, “[...] esto permite que las comunicaciones no se pierdan. Todo lo que hacemos, lo que discutimos, lo compartimos en la ‘nube’. Es más, te digo, ahora estamos viendo de armar legajos digitales, pero vamos a ver cómo hacerlo [...]”. Esto se vincula al manejo de canales de información vía papel o vía electrónica. En esta clave, se utilizan los cuadernos de seguimiento de los y las estudiantes, a la vez que se establece un diálogo continuo con cada docente. A su vez, la Coordinación contrasta con los docentes los diferentes instrumentos de seguimiento individual, tales como la lista de cotejo, una planilla de seguimiento (por clase), o rúbricas. Catalina nos expresa: “[...] sabemos que no todos manejan las tecnologías. Por eso, tratamos de comunicarnos por todos los canales posibles. Además, también sabemos que los ‘profes’ tienen veinte mil escuelas además de esta. También tenemos que respetar eso [...]”.

Durante las reuniones quincenales del equipo técnico, se revisa la asistencia grupal e individual de las asignaturas, cotejando los porcentajes y evaluando posibles estrategias en función de la meta del 70% de asistencia

“La figura del coordinador resulta clave, visto que no solo habilita espacios de diálogos entre los actores, sino que también interviene de manera activa en las estrategias tanto pedagógico-didácticas, como aquellas tendientes al sostenimiento de las trayectorias escolares de los y las jóvenes.”

que se acordó institucionalmente. Los preceptores son dos: uno se dedica a los primeros trayectos (I y II), y el otro, a los más altos (III y IV). Paralelamente, durante las reuniones institucionales mensuales se debaten aquellas trayectorias en riesgo, para acordar colaborativamente líneas de acción específicas a aplicar en todos los espacios curriculares. Se relacionan los datos del equipo técnico con las diversas experiencias y observaciones de los docentes que no hayan sido consignadas por escrito, por diversas razones. Esto se desarrollará en el próximo apartado.

En cuanto al trabajo pedagógico disciplinar, la Coordinación realiza un acompañamiento de las estrategias docentes a través de la devolución de las planificaciones, la observación de clases y el libro de temas del aula. En la devolución de planificaciones, se efectúan sugerencias y se establecen instancias de diálogo. Algunos docentes solicitan que el Coordinador observe sus clases. Según constatamos en los registros, las observaciones son de tipo abierto, en donde se exponen las diversas interac-

ciones en el espacio áulico. El registro resultante es analizado didácticamente junto con el docente, o se examina en conjunto en los espacios de reuniones institucionales. La figura del Coordinador resulta clave, visto que no solo habilita espacios de diálogos entre los actores, sino que también interviene de manera activa en las estrategias tanto pedagógico-didácticas como aquellas tendientes al sostenimiento de las trayectorias escolares de los y las jóvenes.

Estrategias tendientes hacia la afiliación escolar

La consideración de los intereses de los estudiantes a la hora de plantear temáticas permite la participación en algunas de las instancias de decisión y se muestra como pilar fundamental del caso en estudio. Fernando, docente que se encuentra hace un año en la escuela, nos expresa: “la inclusión de los pibes en la escuela debe ser total. Nosotros siempre queremos que ellos se sumen y participen, tanto en las clases como en el armado de proyectos”. Joaquín, delegado estudiantil, nos cuenta que “los ‘profes’ siempre nos dejan lugar para decir lo que queremos”.

La escucha permanente y la inclusión de los jóvenes en las decisiones institucionales cumplen roles vitales en la construcción de la afiliación escolar. Entendemos que tales estrategias institucionales se basan en prácticas de reconocimiento ético-social (Honneth, 2011) y valoración de la singularidad de cada uno de los jóvenes. Todo ello sucede al interior de una comunidad que permite a los adolescentes el fortalecimiento de su autoestima, elemento vital para la comprensión de los procesos de afiliación o re-afiliación a la escuela. A su vez, hemos identificado que estas experiencias proporcionan un reconocimiento jurídico (Honneth, 2011), esto es, les posibilitan conocer y ejercer sus derechos, al tiempo que permiten la construcción de un auto-respeto.

“Todo ello sucede al interior de una comunidad que permite a los adolescentes el fortalecimiento de su autoestima, elemento vital para la comprensión de los procesos de afiliación o re-afiliación a la escuela. A su vez, hemos identificado que estas experiencias proporcionan un reconocimiento jurídico (Honneth, 2011), esto es, les posibilitan conocer y ejercer sus derechos, al tiempo que permiten la construcción de un auto-respeto.”

En este sentido, el trabajo docente se realiza de manera colaborativa, generando desde el equipo técnico instancias para repensar las prácticas educativas. Hacemos referencia a la puesta en práctica de políticas tendientes a la afiliación escolar y el ejercicio de distintos derechos. Esto se refleja en el sostenimiento de la asistencia a la escuela a través de estrategias que contemplan y atienden las diversas trayectorias escolares y condiciones de los jóvenes (considerando situaciones de embarazo y maternidad, trabajo juvenil, cuidado de familiares), el derecho a la participación ciudadana (proyectos de convivencia con perspectiva de la ESI, construcción colaborativa de



acuerdos, resoluciones de conflictos de manera democrática) e, incluso, el derecho básico a la alimentación (a través del P.A.I.Cor).¹⁴

Al respecto, Celeste nos cuenta que:

El [coordinador] me habló y me dijo que podía venir con la bebé cuando quisiera. Y ahí está, hay veces que la traigo y juega un rato con los chicos o en la biblioteca. Y los profes también entienden, eso está bueno. También [el coordinador] me dijo que las faltas no se iban a contar igual. Esto me ayudó un montón a seguir en el colegio.

Santiago, un estudiante del trayecto II nos indicaba que “[...] hay veces que tengo que laburar o cuidar mi casa y los ‘prece’ y los ‘profes’ te re bancan. En el otro colegio no era así, y me quedé libre [...]”. Identificamos numerosos debates en torno a qué decisiones tomar en relación con los y las jóvenes con familiares a cargo o que desempeñan trabajos estacionales. Esto genera un fuerte ausentismo que se suma a la discontinuidad de sus trayectorias. María nos señala que “[...] al principio no sabíamos muy bien qué hacer. Pero de a poco empezamos a considerar computar de otra manera la asistencia y armar espacios donde los chicos se sientan contenidos y se sientan escuchados”. En esta clave, los y las jóvenes que cumplen estas condiciones (estudiantes trabajadores y/o con familiar a cargo) se registran en un régimen de cursado diferente, en el que se les solicita el 50% de la asistencia y se mantiene la continuidad pedagógica mediante trabajos prácticos.¹⁵ De los entrevistados, tanto docentes como estudiantes manifestaron sentirse a gusto con esta medida: los y las jóvenes expresan las oportunidades que les brinda, al

¹⁴ El Programa de Asistencia Integral de Córdoba (P.A.I.Cor) inició en 1984 y está destinado a niños/as y jóvenes carenciados que asisten a establecimientos educativos. Su objetivo primordial es contribuir a la inclusión y permanencia en el sistema educativo formal y al adecuado crecimiento y desarrollo de la población en edad escolar en situación de vulnerabilidad, brindando asistencia alimentaria.

¹⁵ Cabe destacar que el resto de los y las jóvenes que no entran en el perfil descrito deben tener un 80% de asistencia para la acreditación de las distintas asignaturas.

tiempo que los docentes resaltan las posibilidades que garantiza. Asimismo, un grupo de docentes lleva a cabo encuentros periódicos con estudiantes madres, en los que se brinda un espacio para la escucha y contención. Al respecto, Alicia, docente que forma parte desde los inicios, nos expresa que:

[...] se nos ocurrió por la cantidad de chicas que son madres. Algo teníamos que hacer. Así que hablamos con otras ‘profes’ y armamos el espacio. Las chicas se abren y cuentan de todo, y eso sirve también para acompañarlas y saber en qué ayudarlas. Invitan a otras chicas del barrio, y eso está bueno, se sienten contenidas [...].

En otro orden, el equipo técnico se reúne al menos dos veces por semestre con los tutores de cada uno de los y las estudiantes. En dichos encuentros, se realiza una devolución del proceso en general de los jóvenes, para que los tutores puedan tener conocimiento de ello, con el fin de elaborar estrategias conjuntas que hagan al sostenimiento de las trayectorias. Paralelamente, se realiza la misma dinámica con los y las jóvenes. Allí, plantean sus inquietudes, demandas y deseos en torno a la institución, la convivencia, su desempeño en las distintas materias, etc. En este sentido, constatamos numerosas actas de resolución de conflictos que culminaron con acuerdos entre las partes. Todos los docentes repiten continuamente a los y las jóvenes la importancia del acuerdo. Al respecto, Gastón nos contó que:

[...] una vez me peleé con el Tomi. Fue por una gilada. Y bueno, [el coordinador] nos habló por separado, otras profes también, y vos como que te dabas cuenta de que había sido una gilada. Al rato nos dimos la mano y el Tomi me regaló pan de la panadería que trabaja la mamá.

Cabe destacar que la institución no cuenta con Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) propios de la sede. Sin embargo, se evidencian acuerdos institucionales entre los actores que se visibilizan en afiches en las pa-

redes de las aulas, como así también en libros de actas. De manera que observamos otros modos de apropiación de las políticas educativas, modos que construyen el acuerdo democrático entre las partes a medida que se desarrollan. Resulta significativa la gran cantidad de actas donde se consignan acuerdos entre los diversos actores institucionales (docentes, estudiantes y tutores).

“Los y las jóvenes que cumplen estas condiciones (estudiantes trabajadores y/o con familiar a cargo) se registran en un régimen de cursado diferente, en el que se les solicita el 50% de la asistencia y se mantiene la continuidad pedagógica mediante trabajos prácticos.”

La participación de los y las jóvenes en la institución es remarcada constantemente. En este sentido, el proyecto de convivencia con perspectiva de ESI se titula “Escuela: un espacio de reconocimiento, respeto y convivencia saludable” y describe en la introducción lo siguiente: “nuestro punto de partida es el **trabajo en colaboración**¹⁶ (estudiantes, docentes y equipo técnico) para el abordaje de las problemáticas, emergencias y necesidades que nos atraviesan como institución”. El proyecto se fundamenta desde la perspectiva de género y la valoración de la afectividad como herramientas, desde el reconocimiento de un otro con el que se comparte y se relaciona de forma cotidiana. A su vez, hace hincapié en la reflexión de las prácticas docentes que hacen a

¹⁶ La negrita es del original.

los vínculos, como así también en la construcción de nuevos espacios basados en el reconocimiento y el respeto, en pos de una convivencia saludable. Producto de estas propuestas, los y las jóvenes organizan, junto con los docentes, jornadas de “embellecimiento” del espacio escolar. De esta manera, constatamos jornadas de pintura de las aulas y preceptoría, murales en el patio, y hasta una intervención en la fachada realizada conjuntamente con los estudiantes del CENPA.

Otra de las dimensiones que la escuela aborda es la referida a la alimentación a través del P.A.I.Cor, el cual provee de raciones de merienda al establecimiento. Además, la institución organiza, junto con los/as estudiantes, comidas para toda la comunidad en algunos feriados, tales como el locro del 25 de Mayo, o empanadas para el 1º de Mayo. Los y las jóvenes participan activamente en la organización, comunicando a comercios y vecinos del barrio, que se suman a los encuentros. Esto les permite tener un protagonismo y un “saber hacer” que enriquece las prácticas pedagógicas y favorece los procesos de afiliación escolar.

Reflexiones finales

Este artículo pretendió evidenciar el modo en que una sede particular del PIT pone en acto las políticas educativas de inclusión. De ninguna manera se desdeñan las transformaciones curriculares acaecidas en el Programa, sino que más bien indagamos acerca de los procesos de resignificación que se llevan a cabo en una sede específica. Allí, el trabajo colaborativo emerge constantemente, enriqueciendo las prácticas docentes y favoreciendo los procesos de afiliación escolar de los y las jóvenes. Los espacios de reflexión parecieran ser constantes, tanto entre jóvenes como entre docentes, dando lugar a la convergencia de una serie de acuerdos que hacen al modo de habitar y ser parte de la institución.



A través del concepto de inclusión, observamos las tensiones y los conflictos que este generó entre los actores institucionales durante la breve historia de la sede. Las transformaciones que atravesó el concepto permiten dar cuenta de las diferentes apropiaciones que realizaron los actores institucionales, de manera que la inclusión se fue haciendo en la práctica y con el aporte de la subjetividad de cada uno. Al no contar con un mandato de escuela tradicional por no habitar esa clase de espacio, la sede se permitió una construcción plural, democrática y diversa de lo escolar, atendiendo a la inclusión de los y las jóvenes.

Se observa una tendencia hacia la consideración de los intereses de los y las estudiantes a la hora de plantear temáticas y permitir la participación en las instancias de decisión. A su vez, hay una transformación y flexibilidad de los espacios y los tiempos para enseñar y aprender, al tiempo que se combinan formatos organizacionales (el escolar y aquellos donde se desarrollan las salidas educativas), utilizando al máximo posible las potencialidades para generar pertenencia y relaciones vinculares creativas y productivas. La inclusión de otros actores se presenta como una herramienta para enriquecer, en el intercambio, los aprendizajes y las experiencias vitales, incluso con otras perspectivas y otras lógicas, como la consideración de los aspectos lúdicos, recreativos, cognoscitivos y afectivos de las actividades. Esto genera y transmite orgullo, entusiasmo y satisfacción por parte de los profesores, que se organizan trabajando con otros, construyendo equipos.

La planificación, la evaluación y las modificaciones se muestran y comparten de manera permanente, al igual que la capacidad para identificar colectivamente lo que funciona y lo que es susceptible de modificación. Constatamos que durante el ciclo lectivo 2018 se logró superar el objetivo del 70% de permanencia de los y las estudiantes, llegando a casi el 80%.

Más allá de los datos cuantitativos, consideramos que la difusión de las tareas y estrategias de las sedes PIT es un insumo fundamental para repensar la práctica educativa en pos de garantizar el derecho a la educación para todos y todas. La experiencia que se recoge permite observar la construcción de nuevos modos de habitar los espacios escolares entre jóvenes y adultos con miras a la inclusión. En este sentido, sería interesante indagar el impacto de trayectorias de docentes y estudiantes en los acuerdos colaborativos realizados. La sede es muy novel aún, por lo que resta conocer devenires que constituyan un proceso instituido. Consideramos muy valioso el camino transitado, aunque queda mucho por recorrer en aquellos pasillos y aulas.

Referencias

- Campilia, M. y De Carli, M. C.** (octubre 2014). *Saberes docentes en espacios alternativos de escolarización. Un estudio de caso: El Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) 14/17*. Trabajo presentado en el I Encuentro Internacional de Educación, Tandil, Argentina.
- Giachero, F. A., Paredes, S. M. y Sueiro, M. R.** (2018). La experiencia escolar cotidiana en una escuela del programa PIT 14-17. *Educación, Formación e Investigación*, 4, (7), 8-31.
- Honneth, A.** (2011). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz.
- Perrenoud, P.** (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- Puiggrós, A.** (1992). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Sagol, C.** (2011). *El modelo 1 a 1. Notas para comenzar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Sarlo, B.** (1998). *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel.
- Terigi, F.** (2012). Lo mismo no es lo común: La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En G. Frigerio y G. Dicker (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Vanella, L. et al.**, (2013). *Programa de Inclusión y Terminalidad de la escuela secundaria para jóvenes de 14 a 17 años*. Buenos Aires: Unicef.
- Yapur, J.** (Junio de 2016). Nuevos formatos escolares para la educación secundaria: un estudio del Programa de Inclusión y Terminalidad de la escuela secundaria para jóvenes de 14 a 17 años en la provincia de Córdoba. *Educación, Formación e Investigación*, 2, (3), 1-18.