

CUADERNOS FHyCS-UNJu, Nro. 43:119-139, Año 2013

**POLITICAS DE INCLUSION EN LA FORMACIÓN DOCENTE:
LAS TRAYECTORIAS CULTURALES DE LOS ALUMNOS
EN LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN**

*(INCLUSION POLICIES IN TEACHER TRAINING:
STUDENTS AT TRAINING INSTITUTES CULTURAL COURSES)*

Marcelo Gastón JORGE NAVARRO* - Lorena Elizabet SANCHEZ -
María Eugenia HERRERA

RESUMEN

El aumento progresivo de políticas de inclusión, desplegadas por los sistemas educativos nacionales en las últimas décadas, contemplaron principalmente a los niveles elementales de educación buscando elevar los índices de retención y permanencia. La trayectoria ideal de los alumnos, podía medirse en términos de inicio y culminación de cada nivel; paulatinamente el diseño y desarrollo de acciones para el nivel superior siguieron esta lógica.

La inclusión se transformó en un concepto, que intentó mejorar aspectos de la calidad, promoviendo la retención y la permanencia. Actualmente inclusión y calidad exigen mirar también el tipo de experiencia que se ofrece a los alumnos, reconociendo nuevas formas de exclusión, aun estando en el sistema.

Nuestro trabajo presenta un análisis de las políticas de inclusión en la formación docente, centrando la mirada en las trayectorias culturales de los sujetos, entendiendo que es un elemento fundamental para la comprensión del logro efectivo o no de las políticas de inclusión educativa.

Este artículo se basa en datos obtenidos en el marco de investigaciones financiados por el INFoD y el Ministerio de Educación de la provincia de Salta para la investigación en Institutos de Formación Docente.

La indagación recopila información de cinco instituciones de capital e interior de la provincia, a partir del análisis bibliográfico y documental, entrevistas en profundidad y aplicación de cuestionarios desde una lógica cuanti-cualitativa, con la finalidad de describir y problematizar la atención a las trayectorias culturales de los alumnos en los Institutos de Nivel Superior.

Palabras Clave: formación docente, trayectorias culturales, políticas de inclusión.

ABSTRACT

The constant increase in inclusion policies, spread by national educational systems through the last decades, involved mainly the primary levels in education

* Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Salta - Av. Bolivia 5150 - CP 4400 - Salta - Argentina / ISFD N° 6.012 - El Carril - Pellegrini 295 - CP 4421- El Carril - Salta - Argentina.

MARCELO G. JORGE NAVARRO - LORENA E. SANCHEZ - MARÍA E. HERRERA
seeking to raise the retention and continuance rates. The ideal students' courses could be measured in terms of beginning as well as completion of each level, gradually the design and development of actions for the superior level followed that logic.

Inclusion, then, became a whole concept intended to improve aspects of quality, encouraging retention and continuance. Currently, inclusion and quality demand a look at the type of experience offered to the students, recognizing new forms of exclusion within the system.

Our work presents an analysis of the inclusion policies in teacher training, focusing on students' cultural courses, considering them to be an essential element for the understanding of the effective fulfillment of these policies.

This article is based on data obtained from research sponsored by INFoD and Salta's Education Ministry for investigation in Teacher Training Institutes.

The survey gathers information from five institutions in Salta city and also the interior of the province, from a bibliographic and documentary analysis, thorough interviews and questionnaires applied with a qualitative –quantitative logic, with the view to describing and problem posing the focus over students' cultural courses at higher levels.

Key Words: *teacher training, cultural courses, inclusion policies.*

INTRODUCCIÓN

Desde el año 2007 en adelante, hemos desarrollado diferentes acciones de investigación en diferentes institutos de formación Docente en la Provincia de Salta, particularmente en la Capital, y la zona del valle de Lerma. Acciones impulsadas y financiadas por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), y por el Ministerio de Educación de la provincia, que generó información que con posterioridad, fue conformando nuevos núcleos de indagación y producción de sentidos, arribando a la conclusión, de que una de las dimensiones menos problematizadas, es la de las trayectorias culturales de los estudiantes de carreras docente, perteneciente al nivel superior.

A partir de la sanción de la Ley Federal de Educación (1993), se ha producido una ampliación en la oferta formativa de nivel superior universitario y terciario. No obstante, este crecimiento sostenido tanto por el Estado, como por capitales privados, no ha presentado estrategias explícitas que contemplen, y capitalicen la diversidad de las trayectorias culturales, formativas y sociales.

El trabajo de investigación (1) parte de la premisa de entender, que el abordaje metodológico de las trayectorias culturales, se efectúa desandando perspectivas sobre formación, inclusión, y exclusión, desde una mirada cuantitativa. Es decir, en términos, no solo de ingreso y egreso, sino también, en cuanto, retención y formas significativas de permanencia en el nivel.

Consideramos que si bien, la información estadística es necesaria, el conocimiento sobre las trayectorias culturales como forma de inclusión, no puede agotarse en ella, mucho menos si nuestro interés, se orienta a comprender

las políticas de inclusión desde una mirada crítica y reflexiva, que prioriza el conocimiento de lo particular por encima de lo general.

Conceptualmente, entendemos, que la inclusión educativa, al igual que la inclusión social, suelen ser concebidas como ejes complementarios de las políticas sociales en su concepción e implementación. Sin embargo, puede verse a la inclusión como un componente clave, para forjar enfoques y prácticas educativas, que contribuyan al logro de sociedades más cohesivas e inclusivas.

Según la UNESCO, la inclusión educativa, no solo se orienta a favorecer el acceso a la educación y culminación de la educación obligatoria, independientemente de la procedencia social, o cultural de los alumnos, sino principalmente, tiende a garantizar que todos los sujetos accedan a una oferta que atienda a la diversidad, sin que ello redunde en la fragmentación del sistema educativo.

Esta perspectiva, que vincula inclusión con atención a la diversidad, pone en el centro del debate a las trayectorias culturales de los alumnos, en todos los niveles del sistema educativo

Sostenemos, que aunque la trayectoria cultural guarda íntima relación con las posiciones de clase, género y etnia, no depende exclusivamente de ellas. La trayectoria se configura en relación a las dimensiones, los condicionamientos materiales, la esfera subjetiva -representaciones, expectativas, sentimientos- y las estrategias que, con cierto margen de autonomía, van armando los agentes en el delineado de sus recorridos. Y son, estas trayectorias, la que ponen de manifiesto que la heterogeneidad de los alumnos del nivel superior, muestra recorridos, itinerarios, y experiencias formativas fuertemente disímiles.

Por lo tanto la trayectoria cultural como eje que permite problematizar las políticas de inclusión en la formación docente, es el tema central de nuestro trabajo, que no pretende dejar conclusiones finales, sino por el contrario, generar nuevas interrogantes, que nos permitan repensar las problemáticas que afectan, y entrecruzan la formación docente en la actualidad.

FORMACIÓN DOCENTE COMO POLÍTICA DE ESTADO E INCORPORACIÓN DE NUEVOS COLECTIVOS SOCIALES: UNA PERSPECTIVA HISTORICA

“La escuela es la escuela del Estado, donde se hace de los jóvenes criaturas del Estado, es decir ni más ni menos que agentes del Estado. Cuando entraba en la escuela, entraba en el Estado, y como el Estado destruye a los seres, entraba en el establecimiento de destrucción de seres, [...] El Estado me ha hecho entrar en él por la fuerza, como por otra parte a todos los demás, y me ha vuelto dócil a él, el Estado y ha hecho de mí un hombre estatizado, un hombre reglamentado y registrado y dirigido y diplomado, y pervertido y deprimido, como todos los demás. Cuando vemos a los hombres, no vemos más que a hombres estatizados, servidores del estado, quienes durante toda su vida sirven al Estado y, por lo tanto, durante toda su vida sirven a la contra natura” (T. Bernahart. Matries ancies (Alte Meister Komödie), Paris, Gallimart, 1988. P 34 citado por P. Bourdieu, en Génesis y Estructura Burocrática pág. 2)

La uniformidad con la que se constituyó la formación docente, en los sistemas educativos nacionales, tuvo que ver, con la conformación de un cuerpo docente, considerado agente del Estado. Son las políticas de estado las que

MARCELO G. JORGE NAVARRO - LORENA E. SANCHEZ - MARÍA E. HERRERA imponen, el sentido y orientación en la formación docente. Es una profesión vinculada a la transmisión, reproducción y producción de cultura, con una dimensión simbólica constitutiva de la función pública. Esta regulación, toma distintas orientaciones de acuerdo con las preocupaciones políticas de cada momento histórico, conformando una red de estrategias distintivas del nivel, reflejo de la cultura e influencias de las corrientes académicas de su tiempo.

Desde la organización del Estado Nacional en 1853, la educación en Argentina ha sido una responsabilidad conjunta del Estado nacional y los estados provinciales. La escuela se consolida, como un dispositivo más, de la hegemonía de un proyecto político y social, transformándose, en una de las dimensiones constitutivas en las relaciones sociales, con que los actores enfrentan lo indefinido de los nuevos modelos políticos.

La producción de homogeneidad fue una expresión de las regulaciones constitutivas de los nuevos estados nacionales. Se trataba de desplazar al maestro idóneo, heterogéneo, de la enseñanza no regulada, por maestros normales, regulados y regulares, que garantizaran la uniformidad necesaria para la construcción de un sistema.

La formación del cuerpo de maestros, fue un proceso de extraordinario impacto cultural, permitió, que grupos sociales de clase media y media baja, tuvieran acceso a un capital cultural que, hasta ese momento, tenían negado. Este cuerpo docente, portador de un proyecto nacido bajo la impronta de los derechos de igual, fraternidad y libertad, alejados del poder pastoral, pero perseguidos por sus continuidades, sostuvieron su identidad en la emancipación de quienes aún estaban en estado natural, según la forma que imponía el Estado Nación.

La mayor preocupación, a principios de la organización del sistema educativo argentino, fue de orden político, sobre la puesta en marcha de los dispositivos de reclutamiento, y el adoctrinamiento que multiplicarían los valores de la naciente república. Con estas preocupaciones, nace la tradición normalista, y con ella el surgimiento de la profesión docente.

La función política de este modelo de formación, era homogeneizar, establecer las bases para el consenso social. En este sentido, el disciplinamiento y el control de los cuerpos, en los términos que analiza Foucault, fue un dispositivo privilegiado, junto a la imagen del docente como apóstol, y la escuela como redentora de las desviaciones sociales para todos aquellos que eran considerados como educables. La matrícula que daba existencia a las escuelas normales, provenían de grupos sociales que ponían en la docencia expectativas de cambio social. Característica distintiva en la tradición normalista, es el proceso endogámico que fortalecía la identidad como profesión de Estado y la cultura profesional del grupo, con fuerte resistencia al cambio.

“Los docentes contaban con el prestigio y el reconocimiento social que provenía, en gran medida, del lugar público que ocupaban en el terreno social, eran portadores de una autoridad provista por su posición cuasi funcional, así como por el lugar clave que la escuela tenía en la formación de la ciudadanía para el conjunto de la habitantes” (Terigi, F. 2006: 270)

Después de la segunda guerra mundial con el ingreso de las teorías desarrollistas, las preocupaciones por la ciencia y la técnica junto a las pretendidas transformaciones del sistema productivo, cambia el foco de las preocupaciones de la formación docente. Se produce un giro en las preocupaciones curriculares hacia la eficacia y la eficiencia asentadas en el ingreso de las nuevas perspectivas pedagógicas reflejo de la década de los '70.

Las particularidades del modelo eficientista; al surgir la formación especializada para el nivel medio; comparten su predominio con una tradición academicista y artesanal. La legitimidad del ser docente, en esta etapa, estuvo vinculada al conocimiento del contenido a enseñar.

Tomando como referencia a Braslavsky (1999), hasta la década del '70, los formadores de docentes, en su mayoría normalistas, tenían perfiles profesionales construidos, en instituciones similares a las instituciones en donde se desempeñaban como agentes del Estado, por lo que tenían en común, no solo un cuerpo de conocimientos sustantivos poco cambiantes, sino concepciones sedimentadas sobre los valores más conservadores acerca de la enseñanza y los buenos alumnos.

“Las escuelas normales fueron agentes centrales en la conformación de sucesivas camadas de docentes y usinas de producción de un saber específico, relativo a la infancia y a la enseñanza: un saber pedagógico, que dotaría de identidad, autoridad y legitimidad a la figura del educador moderno [...] El normalismo fue una estrategia centralizada del Estado para conformar un cuerpo especializado y homogéneo de docentes que dirigiera y sostuviera la expansión escolar” (Terigi, F. 2006: 269)

En la segunda mitad del siglo XX, la crítica a la función reproductora de la escuela motoriza el reclamo para que el docente ocupe a la vez un lugar crítico frente a la función cultural de la escuela, y para que ejerza una transmisión crítica de la cultura. Desde esta perspectiva, el papel del docente es inseparable de su propia posición dentro del campo de la cultura. Para esto es necesario enfocar su función no ya como reproductor o transmisor, sino como productor de cultura.

El desarrollo de las teorías críticas en la sociología, y un mayor desarrollo en el campo de la investigación social, transforma las preocupaciones en el campo de la formación docente, tomando como centro de interés a la producción teórica y epistemológica, como referencias de su correlato práctico, educativo y social. Esta nueva forma de considerar el proceso de formación se instala el proceso de reformas educativas nacionales y provinciales, con un intenso debate teórico y político, cada vez más complejo.

A finales de la década de los ochenta, y comienzos de la de los noventa se produjeron cambios fundacionales en el sistema educativo argentino. En el marco de la denominada Reforma del Estado, se inscribieron dos medidas que redefinieron las responsabilidades y las funciones educativas de cada nivel de gobierno. En primera instancia, la Ley de transferencia de los servicios educativos nacionales N° 24.049 de 1991, completa el traspaso de

MARCELO G. JORGE NAVARRO - LORENA E. SANCHEZ - MARÍA E. HERRERA
las responsabilidades del Estado nacional al Provincial, quedando bajo esta última administración las escuelas de nivel medio y los institutos terciarios. Posteriormente, la Ley Federal de Educación 24.195 de 1993, que entre otras cuestiones importantes, estableció que la gestión y el financiamiento de las escuelas estarían a cargo los estados provinciales. Estas transformaciones en la configuración del sistema educativo, eran consecuentes con las estrategias del modelo de Estado neoliberal, que comienza a gestarse en la última dictadura militar.

“[...] los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica; en tanto los cambios económicos ocurridos en este período no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos, la estructura del sistema educativo cambió sólo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente y en función de ese mismo interés político. Lo original del caso argentino es que las fuerzas que actuaron en el enfrentamiento político coincidieron -cuando cada una de ellas estuvo en la cúspide del poder- en mantener alejada la enseñanza de las orientaciones productivas”. (Tedesco, J. C. 1993: 14)

Las reformas educativas en América latina, en muchos casos, iban en contra de largas tradiciones de los sistemas educativos nacionales, como la concentración y centralización de las decisiones, el currículum con definiciones centralizadas, o la persistencia de una cultura institucional fundada en la autoridad docente. Las reformas requerían en muchos casos, un desplazamiento de estas pautas por otras basadas en la actualización académica, la autonomía del docente y de la institución, junto con mecanismos colectivos de planeamiento a nivel de las escuelas. Asimismo, unos procesos de reforma curricular en manos de expertos, requerían la construcción de una nueva autoridad académica en el campo pedagógico.

No obstante, las declaraciones formales que garantizaron la expansión cuantitativa, no pudieron impactar del mismo modo en el desarrollo cualitativo de los diferentes niveles del sistema educativo. El constante crecimiento de la población docente, adquirió matices diferenciales, en relación a la composición de género, dado que ese crecimiento supuso la incorporación de la mujer, a tal punto que su presencia es característica de la profesión. Junto a este crecimiento se desarrollaron discusiones acerca de la valoración del capital cultural de los maestros, en relación con otros actores profesionales, con un capital cultural distintivo y diferencial.

Hoy el panorama se complejiza, no solo frente a la feminización de la docencia, el capital cultural y el origen social de los docentes, sino también, por la creciente precarización del trabajo frente a la contradicción que suponen las exigencias de profesionalización. La concepción del orden social como una construcción hegemónica vinculada a lo político, implica considerar que dentro del orden, mediante operaciones singulares de exclusión/inclusión, se producen, desigualdades y diferencias, cuyo resultado es la instauración de lugares dominantes y lugares subalternos. Lugares dominantes que regulan las

intervenciones de quienes están en posiciones subalternas, mediante sentidos inconmensurables como “formar al ciudadano”, “educar al soberano”, o “formar al consumidor”.

POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

En las últimas décadas, los sistemas educativos nacionales en Latinoamérica, tendieron cada vez a incorporar políticas de ingreso, retención/permanencia, atención de las diferencias, y egreso de los alumnos. Con diferentes formas, finalidades, y hasta destinatarios, la idea de políticas de inclusión se ha generalizado en la región, como un elemento constitutivo de las políticas públicas de educación, aunque en sí, la idea de inclusión, no es nueva.

Fue con el advenimiento de la educación moderna, y la conformación de los sistemas educativos nacionales, que la misma idea de inclusión (aunque en un sentido diferente al actual) impregno los discursos de la época:

“La idea moderna de “escuela” [...] aparece en la modernidad temprana en contraposición a la educación del príncipe, guiada por un instructor y realizada en un marco principalmente doméstico y de la corte; en forma opuesta, la escuela elemental se dirige al pueblo, implica un conjunto heterogéneo de sujetos, y aunque inicialmente puede tener lugar en una iglesia o establo, conocerá una especialización creciente, tanto de sus agentes como de sus locales”. (Dussel, 2004:307)

Como señala Inés Dussel, desde los inicios de la escuela moderna, la idea de Inclusión estuvo vinculada a la educación. Desde Comenio, Rousseau, o Pestalozzi, la noción de educación vinculada al acceso de todos los sujetos, se fue desarrollando, e influyó en las posteriores estructuraciones estatales de los sistemas de educación. Lo que un principio, especialmente luego de la Revolución francesa, paso a llamarse Homogeneidad (Dussel ,2004).

De allí, que en los sistemas estatales de educación, desarrollados a finales del siglo XIX, la idea de inclusión de la diversidad (de los sujetos), fue encarada desde la homogeneización.

En el caso nacional, la educación, en los inicios del sistema educativo, vnculó inclusión, a la idea de homogeneización, con fines fuertemente políticos, más que sociales. (Tedesco, 1986).

Dussel, tomando a Tom Popkewitz, señala “[...] que identidad y diferencia, tanto como inclusión y exclusión, no son conceptos opuestos sino mutuamente imbricados, y que pueden ser tratados como un concepto singular que funciona como un doblez, habilitando y desalentando prácticas. La diferencia, o la exclusión, no sólo existen dentro de las identidades que incluyen, como este “afuera” constitutivo contra el que se recortan, sino que de hecho se producen en la misma operación” (Dussel, 2004:309).

Hablar de inclusión, nos enfrenta a un complejo entramado de discursos que convergen en esta idea. Mariano Narodowski (2008) señala que la misma

MARCELO G. JORGE NAVARRO - LORENA E. SANCHEZ - MARÍA E. HERRERA
idea de educar a todos, ya plantea la promesa de inclusión. Por tanto, educación e inclusión convergieron en una promesa, que a lo largo del tiempo se convirtió en incumplible, como una “falacia” de la educación.

Según este autor, inclusión significa

“Además de discriminar entre los diferentes discursos que se entretajan alrededor de ese término, reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquéllos que más lo necesiten, desde una lógica de la *redistribución*, en un sentido económico y del *reconocimiento*, en un sentido cultural” (Narodowski, 2008:22)

En la actualidad, el desarrollo de las concepciones sobre Inclusión educativa, derivan de una serie de documentos y declaraciones internacionales emanadas de la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad en Salamanca (1994), y la VII Reunión de Ministros de Educación de la Región de América Latina y el Caribe (Kingston, 1996)

En este sentido, la Conferencia Mundial de Salamanca, acuñó el concepto de educación inclusiva. En ella, se mantiene, según Mel Ainscow (2004) que las escuelas comunes constituyen “el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, [...] construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos” (UNESCO, 1994 :9).

Pero el concepto de educación inclusiva, trae aparejado implícitamente también el de desigualdad, entendida como la falta o escasez de oportunidades para que los sujetos que transitan el sistema educativo, puedan ingresar y permanecer en sus estudios, con niveles de calidad aceptables.

La misma idea de desigualdad se vincula a la vez con el término inequidad educativa en América latina, y ha evolucionado en 4 etapas. Según Mancebo y Goyeneche (2010), tomando como base a Reimers (2000) y Aguerro (2008), desde una perspectiva histórica se pueden distinguir:

- a) En las décadas del '40 y '50, la inequidad educativa se centró en el “acceso universal a la escuela primaria, con vistas a asegurar para todos los ciudadanos una educación común”.
- b) En las décadas del '60 - '70, la atención siguió focalizando el acceso a la escolaridad elemental, especialmente lo vinculado a problemas de aprendizaje.
- c) En los años '80 y '90, la idea de equidad, se vinculó a los cuestionamientos sobre la calidad de la educación. En este sentido, como parte de las reformas educativas en los sistemas nacionales, se comenzaron a desarrollar los denominados “programas compensatorios”.
- d) Desde el año 2000 en adelante, se otorgó nueva relevancia al concepto de “inclusión educativa”.

A partir de estas redefiniciones de inclusión educativa, sumada a las transformaciones efectuadas en el sistema educativo en la décadas de los noventa

en nuestro país, las políticas educativas incrementaron en su agenda, políticas de inclusión, en su intento de paliar los numerosos déficit en cuanto a permanencia y retención de los alumnos.

La inclusión se transformó en un concepto, que intentó dar cuenta, de las políticas educativas que contemplaban la necesidad de mejorar aspectos de la calidad del sistema, para promover la retención en la escolaridad de los alumnos que asisten a los distintos niveles.

Según Adriana Puiggros, la inclusión “es una categoría ordenadora del conjunto de la política actual, en particular en los criterios nacionales y provinciales de la educación, puesto que miles y miles de chicos y de gente grande sufrieron y sufren aún restricciones al acceso, permanencia y graduación en una educación pública de gestión estatal o privada” (Puiggros, 2007:10-11).

En este contexto, la inclusión educativa empezó a referir al conjunto de dispositivos puestos al alcance de toda la población (o por lo menos de una gran parte en relación a la cobertura) para acceder a una educación elemental. Estos dispositivos de inclusión educativa, asumen las características de un modelo de estado, el neoliberal, que le imprimió sus rasgos en las últimas décadas. En este sentido, se “ofrece”, aunque sin garantizar la permanencia y el egreso, el ingreso a distintos niveles educativos solventados por el estado, aunque esto no implique necesariamente, la posibilidad de apropiación de los bienes culturales que estos dispositivos distribuyen.

La inclusión educativa, tiene en su eje, la discusión por la distribución del conocimiento-poder. Ir a la escuela representa aun hoy, aunque en fotografía en blanco y negro, una supuesta mejora socio- económica. El acceso a determinados conocimientos y las formas de objetivarlo/externalizarlo se distribuyen desigualmente, de aquí la preocupación por el ingreso en determinadas instituciones y no en otras.

A su vez los dispositivos que se activan para el logro efectivo del acceso de una población cada vez más heterogénea a la educación formal constituyen mecanismos encubiertos de expulsión. De esta manera, las decisiones y acciones que se concretan a nivel de políticas educativas pretenden convencernos que la democratización en el acceso es el rasgo central de la inclusión, sin embargo éstas acciones dejaron de lado un aspecto crucial para pensar un camino viable para la misma, las trayectorias culturales de esta población cada vez más diversa, que permita comprender la calidad de los recorridos que construyen así como las tensiones que generan las relaciones y circunstancias que conforman dichos recorridos.

Pablo Gentili considera que “la inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión [...] es un proceso que se construye en oposición a las fuerzas y tendencias que han producido y producen históricamente la negación del derecho a la educación de los más pobres y excluidos.” (Gentili, 2009:35).

La emergencia del concepto de inclusión unido a las políticas educativas, sirve para legitimar mediante dispositivos remediales el fracaso del sistema

MARCELO G. JORGE NAVARRO - LORENA E. SANCHEZ - MARÍA E. HERRERA
general. El binomio inclusión/exclusión, de esta manera, terminó instalándose como un mecanismo efectivo, para la distribución desigual de los bienes culturales, que legitima la sociedad.

“[...] pero la inclusión es sobre todo un fenómeno social (antes y más aún que educativo). No es difícil hablar documentadamente, con fuerza y energía, de la exclusión social como uno de los problemas más importantes de la sociedad actual. Aunque la exclusión no es una situación reducida al siglo XX- ha existido a lo largo de toda la humanidad-, es bien cierto que las exclusiones son hoy mayores.” (Parilla Latas, 2002:13)

Se entiende por exclusión una relación social y no un simple estado o posición ocupada en la estructura institucional, es decir no se reduce a un simple estar fuera o dentro del sistema educativo, contempla un entramado relacional mucho más complejo atravesado a su vez por condiciones institucionales y curriculares.

Gentili considera que “la exclusión es una relación social y no un estado o posición ocupada en la estructura institucional de una determinada sociedad. De tal forma, los que están excluidos del derecho a la educación, no lo están solo por permanecer fuera de la escuela, sino también por ser parte de un conjunto de relaciones y circunstancias que los alejan de este derecho, negándoselo o atribuyéndoselo de forma restricta, condicionada o subalternizada” (Gentili, 2009:34).

La exclusión/ inclusión nunca se dan de forma completa, sino que se matizan, generando múltiples combinaciones, es decir que no se puede remitir la idea de inclusión/exclusión únicamente a razones económicas, sino que está vinculada a cuestiones sociales y culturales de diferentes tipos (Puiggros, 2007).

“Por tanto, la exclusión educativa no se define hoy solo por el hecho de estar dentro o fuera de la escuela. Exclusión es no tener oportunidad de desarrollar los procesos de pensamiento que permitan entender, convivir y desarrollarse en un mundo complejo. Es decir incluir o excluir hoy requiere no solo ofrecer plazas escolares sino también garantizar, para todos los alumnos, la oportunidad de aprendizaje significativo”. (Aguerrondo, 2008:65)

En el caso del nivel superior, la inclusión educativa en los últimos tiempos, implicó políticas basadas en incentivos para los alumnos como el caso de becas de estudio, y ampliación de las ofertas de formación. Es decir, que la idea de inclusión educativa, se constituyó en una política de compensación, en un intento de paliar déficit social, pobreza, falta de recursos, y dificultades sociales de los alumnos.

LA COMPENSACIÓN COMO FORMA DE INCLUSIÓN

En el caso puntual de nuestro país, las políticas compensatorias implementadas a partir de la década de los 90' se orientaron a dar respuestas

a la problemática del fracaso escolar, y por ende, se constituyeron en políticas de inclusión, identificando tanto causas endógenas (propias del sistema) como exógenas (propios de las familias y su entorno). Estas acciones se destinaron, por un lado, a sectores de la población que evidenciaban dificultades en el acceso, permanencia y egreso de la educación obligatoria; y por el otro a las instituciones en lo que refiere a las condiciones materiales de las mismas.

Entre las políticas desarrolladas a partir de los 90, podemos destacar:

AÑO	POLÍTICA O PROGRAMA COMPENSATORIOS FOCALIZADOS	DEPENDENCIA
1993-1999	Plan Social Educativo	Dirección de Políticas Compensatorias
1999-2000	Programa de Escuelas Prioritarias	Dirección de Políticas Compensatorias
2000-2001	Programa de Acciones Compensatorias en Educación	Dirección de Políticas Compensatorias
2001-2003	Programa Integral para la Equidad Educativa	Dirección de Programas Compensatorios
1997-2004	Programa Nacional de Becas	Dirección de Políticas/Programas Compensatorios
2002-2004	Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de los Servicios Alimentarios de las Escuelas en Situación de Mayor Vulnerabilidad Socioeducativa.	Dirección de Programas Compensatorios (2002-2003) Ministerio de Desarrollo Social (2004)

AÑO	PROGRAMA	DEPENDENCIA
2004	Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE)	Secretaría de Educación: Dirección de Programas Compensatorios, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente y Dirección Nacional de Información y Evaluación de Calidad Educativa.
2004	Programa Nacional de Inclusión Escolar	Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Secretaría de Educación, Dirección de Programas Compensatorios, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente y Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa).

Fuente: Proyecto Hemisférico "Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar". Ministerio de Educación de la Nación. 2009

Tal como se detalla en el Proyecto Hemisférico (2009), en el año 1993 el Plan Social Educativo se constituyó en la primera política compensatoria nacional centrando sus acciones en provincias e instituciones con mayores carencias a partir de la entrega de libros, manuales, equipamiento didáctico e informático, recursos audiovisuales, etc. Por su parte, el Plan Nacional de Becas organizó sus actividades atendiendo a tres componentes: a- Becas de Retención (destinando dinero para alumnos que estén cursando el 8° y 9° año del EGB3 y el Nivel Polimodal); b- Proyecto Institucional de Retención Escolar (financiamiento para los proyectos elaborados por directivos y docentes); y c- Textos de Estudio.

Así mismo, el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de los Servicios Alimentarios, pretendió responder a la fuerte crisis social del 2001-2002 a través de comedores escolares para los grupos más vulnerables, focalizando el nivel inicial y el 1° y 2° ciclo del EGB. El programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), desarrolla acciones a nivel institucional centrando la atención en niños y niñas de escuelas urbanas de nivel EGB1 y 2 que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad social, a partir de la capacitación para docentes, recursos materiales, y la participación comunitaria. Finalmente el Programa Nacional de Inclusión Escolar, se implementa a través de diferentes sub-programas, proyectos y acciones, tales como: becas para alumnos del 3° Ciclo de EGB, fortalecimiento de Centros de Actividades Juveniles (CAJ), Programa Nacional de Establecimientos Penitenciarios, El proyecto de Estrategias y Materiales Pedagógicos para la Retención Escolar, el Programa Aprender Enseñando, entre otros. Todos ellos destinados a niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad social y educativa, a fin de evitar la deserción y asegurar la permanencia en las escuelas, la reinserción escolar, y la formación para la convivencia ciudadana.

Como puede apreciarse, las políticas educativas implementadas principalmente apuntaron a otros niveles del sistema educativo, mayormente sin incorporar al nivel superior dentro de estas políticas, y tomando como eje central de sus acciones el factor material-económico, lo cual permite comprender qué posicionamiento asume el Estado frente a problemáticas de inclusión. Posicionamiento que fundamenta una lógica de intervención en la que subyacen mecanismos encubiertos de exclusión.

Estas dificultades o limitaciones de las políticas de inclusión empleadas en los diferentes niveles, y básicamente la ausencia de políticas que apunten a la inclusión en el nivel superior, dificultan la comprensión del fenómeno inclusión/exclusión en el nivel.

Probablemente el giro del debate, deba darse en vinculación con el entendimiento de las trayectorias culturales de los alumnos que llegan al nivel superior, y su convergencia con la idea de calidad educativa.

Pero dado que los problemas en el nivel superior, se concentran fundamentalmente en la retención- permanencia de los alumnos que acceden a la formación profesional de grado, creemos que la idea de calidad educativa, debe vincularse también con el conocimiento de las trayectorias culturales de los alumnos. Dado que el desconocimiento de las mismas, puede interpretarse como

una de las posibles causantes de la exclusión de los sujetos en el sistema.

Entre las razones que dificultan esta permanencia, y acentúan la exclusión, puede suponerse, la falta de contemplación de la diversidad de trayectorias culturales que los alumnos traen, y se confrontan con la cultura escolar que intenta imponer sus cosmovisiones por encima de las que ya traen los alumnos.

Esta trayectoria es la conformación por parte del individuo, de una serie de condicionamientos y potencialidades sociales, elaboradas por el sujeto en su contexto histórico social. Que otorga características particulares al sujeto, y construye visiones del mundo, que incluyen expectativas, ambiciones, y proyecciones del sujeto en torno a lo social.

Las políticas educativas en el nivel superior, determinan la legitimidad de estas trayectorias, catalogándolas como escasez, necesidad, deficiencia o como condiciones óptimas de desarrollo. En el primero de los casos, cuando las trayectorias son catalogadas como déficit, las políticas educativas tienden a la compensación de esos defectos, en un intento por mejorar las condiciones de retención, ubicando el defecto en el individuo, en la sociedad, en la situación económica, sin alterar la currícula, ni las estrategias de enseñanza.

En el segundo caso, puede verse las trayectorias culturales de los alumnos como punto de partida para el enriquecimiento educativo, para la construcción práctica de políticas de inclusión efectiva y concreta. Es decir, la adaptación de las potencialidades del sujeto a las exigencias meritocrática del sistema.

Al no incorporar las trayectorias culturales de los estudiantes, como dimensión de problematización en la inclusión educativa, los dispositivos remediales que se erigen como políticas compensatorias, tienden a profundizar las condiciones de exclusión de los sujetos que intentan acceder a estudios superiores. En este sentido, el excluido, es expulsado por las propias fuerzas de *incorporación/ normalización*, del sistema de inclusión educativa.

LAS TRAYECTORIAS CULTURALES DE LOS ALUMNOS

Históricamente los indicadores que permitieron medir el logro de la inclusión fueron aquellos que podían traducirse en datos cuantitativos, tales como ingreso, permanencia y culminación. Según datos de SITEAL en el año 2000, la matrícula en el nivel terciario en los países de Iberoamérica resultó por debajo del 50 % en la mayoría de los casos; en lo que respecta a nuestro país, la tasa bruta de matrícula en el nivel superior, se ubica por encima del 50%, sin embargo, la proporción de población de 25 años y más, graduada, muestra una enorme brecha, ya que no todos logran finalizar la carrera.

Estos datos evidencian una clara disparidad en el proceso formativo, es decir, si bien la educación terciaria se ha expandido notablemente desde los 80, no todos los alumnos que ingresan, culminan el nivel, como tampoco no todos significan de la misma manera la formación inicial. Existen factores que impactan en las trayectorias académicas de los alumnos. Factores que intervienen directa o indirectamente en el tipo de experiencia construida, la permanencia y culminación del nivel.

La referencia al concepto de trayectoria, para el análisis del proceso formativo de jóvenes y adultos en el nivel superior, no es ingenua. Constituye una categoría conceptual inherente al proceso de inclusión educativa en tanto permite comprender el tipo de recorrido que realizan los alumnos, la calidad de los aprendizajes logrados y su relación con las características institucionales, lo cual en conjunto, permite aproximarnos a un conocimiento más claro de la desigual, y la relación entre ingreso y egreso.

Kaplan y Fainsod (2006) definen trayectoria como el recorrido que realiza el alumno por grados, ciclos y niveles a lo largo de su historia escolar. Recorrido que incluye el registro de los obstáculos en las biografías personales de los alumnos, sus decisiones acerca de interrupciones y “desvíos” en dichos recorridos. Esta noción contempla tres aspectos:

- la trayectoria es un resultado de la confluencia entre las biografías personales de los alumnos y las posibilidades que le presenta una institución como la escuela;
- en este resultado intervienen las decisiones de los alumnos o de sus familias en función de la experiencia escolar pasada y presente, y de las expectativas acerca de los beneficios de la escolaridad;
- las trayectorias no son las únicas posibles, en tanto la escuela y los alumnos o sus familias intervienen en ella.

El estudio de la trayectoria vinculada a la inclusión estuvo asociado a la trayectoria teórica que indica un itinerario que sigue una progresión lineal en el sistema de tiempos marcados por una periodización estándar (Terigi, 2008); dejando fuera de consideración la trayectoria real de los alumnos. Al respecto Goyeneche señala que

“la diversidad de trayectorias académicas, cuestionan la idea de trayectorias normales según la cual los sujetos avanzan en la escalera educativa y llegan a las metas prefijadas en los tiempos prescriptos como normales y según los ritmos estipulados como adecuados” (Goyeneche, 2010:13).

La formación en el nivel superior, se ha caracterizado históricamente por ser homogeneizante, tanto en el diseño del currículum como en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, tomando como punto de partida, la idea de alumno ideal o deseado que poco tiene que ver con el alumno real. Este ideal de homogeneización se contrapone con una marcada diferencia entre trayectoria teórica y trayectoria real, la cual puede asociarse a diversos factores, tales como entorno social económico y cultural de alumnos, y las escuelas, y el clima escolar. El primer factor, se vincula a lo que denominamos “trayectoria cultural de los alumnos”.

Entendemos por trayectorias culturales a las condiciones económicas y sociales que poseen los alumnos que ingresan al sistema educativo, implica la conformación de una serie de condicionamientos y potencialidades sociales, elaboradas por el sujeto en su contexto histórico social, que le otorgan características particulares y construye visiones de mundo, incluyendo a su vez expectativas, ambiciones, y proyecciones en el campo social.

“Conforme va pasando el tiempo, la trayectoria del estudiante en el IES no es solamente académica y administrativa, no sólo establece relaciones con los profesores, empleados administrativos, directivos y compañeros. Su formación además de académica se nutre de conversaciones casuales con otros compañeros, de experiencias en las bibliotecas, de vivencias en las salas de cómputos, de conversaciones en la confitería, en los pasillos, en el aula, en los actos formales que también forman el carácter fomentando la competencia y la creatividad. Todo ello dota de un acervo que va alimentando su experiencia, aun cuando no son fácilmente evaluables, se integran en su formación profesional” (Aguirre, 2008:4)

De este complejo escenario en la educación terciaria, seleccionamos cinco Institutos de Formación Docente a fin de rastrear evidencias que permitan re-conocer las trayectorias culturales de los alumnos y su vinculación al concepto de inclusión educativa.

RESULTADOS DE LA INDAGACIÓN

De los Institutos seleccionados, dos de ellos funcionan en la capital de la provincia y tres en el interior.

De la ciudad de Salta Capital:

- Instituto A: es el más antiguo en la provincia y atiende al mayor número de estudiantes, su oferta de carreras docentes es de tres profesorado.
- Instituto B: ubicado en la zona sur de la ciudad teniendo un radio de cobertura de 25 barrios aproximadamente; en la actualidad su oferta formativa contempla dos carreras docentes.

Del interior de la provincia:

- Instituto C: su ubicación geográfica, es el único Instituto de Formación Docente del departamento de Chicoana.
- Instituto D: por ser el único Instituto de Formación Docente del departamento La Caldera que limita con la zona norte de la ciudad de Salta
- Instituto E: este Instituto de gestión privada representa un caso atípico. Destinado a estudiantes de distintas localidades de Salta y de provincias vecinas, como Jujuy y Catamarca, los mismos cursan dos fines de semana al mes con jornadas completas.

Una característica de estos institutos es la heterogeneidad de la población que recibe. Sin embargo, la matrícula de los profesorado presenta similitudes referidas al acceso de la carrera como última opción o la única posible; la feminización de la matrícula; y el origen socioeconómico de los estudiantes .

En los Institutos de capital, el mayor porcentaje de alumnos pertenecen a sectores sociales de clase media y baja; un pequeño porcentaje se encuentra vinculado al ámbito docente (preceptores/as, maestras); mientras que el porcentaje mayor se compone por trabajadores en relación de dependencia (policías, niñeras, personal doméstico, etc.), y trabajadores independientes (principalmente

MARCELO G. JORGE NAVARRO - LORENA E. SANCHEZ - MARÍA E. HERRERA comerciantes). Algo similar sucede en los Institutos del Interior, la población de alumnos se caracteriza por ser heterogénea en su procedencia social, constituida por adultos que por diversas razones vieron interrumpidos sus trayectos formativos, algunos maestros y en menor proporción egresados recientes del nivel secundario. Otro dato a destacar, es la situación laboral de los alumnos, ya que del 50% que trabaja, el 18% lo hace en el tabaco o en la administración pública, el 9% en la docencia, empleado o comerciante, y finalmente un 37% trabaja en otros rubros no detallados.

Por otra parte, motivos de elección de la carrera, rendimiento académico, y relación con sus docentes y compañeros, son aspectos íntimamente vinculados a la trayectoria académica y cultural, que merecen ser contemplados.

Entre los motivos de elección de la carrera, cobran fuerza a nivel macro, condiciones externas como la demanda del mercado, imagen social de la profesión y el origen social; y a nivel micro, la interpelación del entorno familiar para la continuidad de los estudios, que en algunos casos marca una impronta tan fuerte en los sujetos que asume forma de mandato.

En lo que respecta al rendimiento académico, con variantes, rupturas y continuidades entre la trayectoria cultural y la trayectoria escolar, se trasluce en un complejo entramado de condiciones que particularizan este proceso en cada sujeto (2). Una de las problemáticas más frecuentes en los institutos es, el alto índice de desgranamiento que se observa a partir del segundo año y que se intensifica en el último tramo de la carrera. Para graficar esta situación, se incluye la situación de uno de los institutos seleccionados.

Cohorte	Cantidad alumnos 1° año	Cantidad alumnos 2° año	Cantidad alumnos 3° año	Cantidad alumnos 4° año
2008-2011 (3)	25	12	9	2

Estos datos evidencian la interrupción en las trayectorias como una problemática común en el nivel.

Entre las características que asume la trayectoria académica, se reconocen diversos estilos de alumnos, según el tipo de participación en clases y/o actividades institucionales:

Los líderes, alumnos que se erigen como portavoces de las necesidades e inquietudes del grupo clase, con un fuerte sentido de pertenencia institucional y capacidad organizativa.

Los seguidores, es el grupo de estudiantes que acompañan las propuestas, siempre que el rol y la función esté claramente definida, participan en las actividades institucionales que se presentan como obligatorias o vinculadas a alguna exigencia de espacio curriculares.

Los anónimos, un grupo de alumnos que no se vinculan con ninguna actividad extracurricular, cumplen las actividades obligatorias y se mantiene al margen de las actividades institucionales.

Finalmente, la relación vincular docente-alumno, alumno-alumno cobra matices muy diferentes según el clima de la clase, la forma de organizar el espacio, los acuerdos establecidos con el grupo-clase de manera explícita o implícita en el contrato pedagógico, y el tipo de actividades que promueve el docente. Constituye un factor central no sólo para el proceso pedagógico, sino también para la construcción de un lazo simbólico que liga o desafilia al alumno del nuevo escenario institucional que le toca habitar.

Los datos señalados constituyen solo algunos indicadores de la diversidad de trayectorias culturales que convergen en la relación formativa. Sin embargo, es interesante observar cómo las acciones desarrolladas en cada instituto, en el marco de las políticas impulsadas por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), no las contemplan.

Cada una de estas acciones, evidencian las lógicas desde las cuales se interpreta la inclusión educativa, como espacios para la adaptación/igualación/normalización que los sujetos deben realizar para ajustarse a las políticas institucionales preestablecidas.

El punto de partida de cada acción se sitúa en el presente, y en las necesidades inmediatas, según son definidas por las instituciones. Se tiende a crear las condiciones idealizadas para el efectivo aprendizaje y desempeño deseado. No se registran acciones que tomen como referencias, iniciativas propuesta por estudiantes o tendientes a significar el contexto, y la realidad sociocultural en el proceso de formación.

Institutos de Formación Docente	Acciones
Instituto A	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incorporación de equipamiento multimedia ✓ Mejora de biblioteca ✓ Desarrollo de diferentes líneas de investigación.
Instituto B	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacitación a docentes y estudiantes en el uso pedagógico didáctico del aula multimedia. ✓ Incorporación de equipamiento multimedia. ✓ Conformación de biblioteca institucional
Instituto C	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reestructuración de la biblioteca como espacio de desarrollo y aprendizaje. ✓ Apoyo a los alumnos a través de clases de consultas - tutorías- de áreas pedagógicas y específicas. ✓ Talleres de capacitación docente sobre estrategias y técnicas para el mejoramiento de las prácticas educativas.
Instituto D	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Creación de un servicio de tutoría docente por curso. ✓ Preparación de módulos de textos teóricos y prácticos para que los alumnos con poca asistencia mantengan la regularidad. ✓ Talleres extracurriculares: preparación de exámenes finales, búsqueda y fichaje bibliográfico, exposición oral, lectura de textos, escritura de monografías. ✓ Ampliación de la biblioteca. ✓ Consultas en redes informáticas de docentes y estudiantes. ✓ Web con bibliografía de cátedras.

Instituto E	Reciente incorporación a la INFoD (Año 2010) <ul style="list-style-type: none">✓ Incorporación a la discusión curricular- Análisis de plan de Estudio✓ Incorporación de tutorías y apoyo académico para materias específicas.✓ Incorporación de material de laboratorio
--------------------	---

Fuente: Proyectos de Mejora Institucional INFoD. Año 2009-2010.

El círculo se cierra sobre los componentes tradicionales de la relación educativa: docente, contenido y alumnos. Queda ausente de la relación, las dimensiones socioculturales que permitan complejizar la relación formativa, y por lo tanto, concebirla desde nuevos paradigmas que contemplen en el proceso, la riqueza de las trayectorias culturales de alumnos y docentes.

CONCLUSIONES

Es importante reconstruir nuestras concepciones de cultura, entendiendo que el carácter histórico y político de la diversidad puede permitirnos adquirir una visión más compleja donde las fluidas relaciones con la comunidad y el reconocimiento del potencial educativo, fortalece las posibilidades de continuidad y crecimiento de la propuesta escolar.

Las instituciones educativas no deben incorporar elementos culturales por imposición, sino por una toma de decisiones fundada en un proyecto sociopolítico-educativo. Esta recuperación se hace sobre la base del reconocimiento de las diferencias culturales de las que se nutren las identidades que se construyen; se hace a partir del reconocimiento y aceptación simultánea de la diferencia y de la igualdad.

Esta situación se ve posibilitada por la superación de una estrecha concepción de “comunidad educativa”, entendida como cultura homogénea y uniforme que se desarrolla dentro de los cerrados límites de la escuela. Se posibilita por una concepción de inclusión activa de los miembros de la sociedad en que está inscripta la institución.

La educación se convierte tanto en un ideal como en un referente de cambio al servicio de una nueva clase de sociedad. En tanto ideal, la educación “habla” a una forma de política cultural que trasciende los límites teóricos de cualquier política específica, al tiempo que vincula la teoría y la práctica social a los aspectos más profundos de la emancipación.

La política cultural resulta más amplia y fundamental que cualquier discurso político específico. Su política cultural representa un discurso teórico cuyos intereses subyacentes giran en torno a una lucha contra todas las formas de dominación subjetivas y objetivas, así como a una lucha por alcanzar formas de conocimiento, habilidades y relaciones sociales que proporcionen las condiciones necesarias para la emancipación social, y por ende individual.

En la actualidad, los Institutos de Formación Docente son uno de los pocos espacios institucionales donde pueden desarrollarse la reflexión y creación de mensajes que no refuercen los estereotipos.

Las representaciones que los docentes constituyen de su grupo de alumnos, por lo general, toma la forma de esquemas clasificatorios que le permiten categorizarlos y distinguirlos, al mismo tiempo que permite conocer a sus alumnos.

Para poder entender cómo trabajan estos procesos “clasificatorios” en la construcción de las representaciones del profesor al alumno, un elemento esencial es la concepción que el docente tiene sobre su propio rol.

La investigación nos permite analizar, entre otras cosas, como muchas veces las instituciones educativas tienden a homogeneizar la diversidad para la solución de los problemas, y la gestión institucional se constituye en un elemento legitimador de estas prácticas.

Las prácticas educativas se transforman en el punto de partida para la segmentación, la exclusión y naturalización de prácticas discriminadoras, que bajo el intento de solucionar las dificultades, termina profundizando el fracaso escolar, y lo que es peor, termina estigmatizando a los alumnos.

Las Instituciones educativas conforman una particular jerarquía cultural que diferencia entre la “cultura culta”, monopolizada y distribuida por el sistema educativo, y una “cultura baja” que ocupa puestos subordinados en la escala cultural y que circula por carriles diversos de menor valor.

La elaboración de una visión personal de la realidad, no constituye un proceso meramente individual, sino que las inserciones del individuo en diferentes categorías sociales, y sus adscripciones a diversos grupos constituyen determinantes que tienen incidencia en la construcción individual de la realidad social, generando visiones socialmente compartidas por dicha sociedad.

Es entonces que las Prácticas Docentes en los Institutos de Formación Docente, se transforman en un arma de doble filo, que bajo las intenciones de democratización y contemplación de la diversidad, puede transformarse en una herramienta que acrecienta y avala la jerarquía cultural que desde algunos sectores se quiere imponer.

NOTAS

1) Versiones anteriores, con resultados parciales de este trabajo se presentaron en el Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021 de la Organización de Estados Iberoamericanos, y en las X Jornadas de Investigación- Universidad Nacional de Jujuy, poniendo a consideración los interrogantes iniciales, el estado de situación y una primera aproximación desde tres estudios de casos. En esta oportunidad y avanzando en lo metodológico y enriqueciendo la mirada interpretativa teórica se suman dos casos a los precedentes y la recolección de datos ampliatoria.

2) Proyecto de investigación Las Trayectorias Culturales de los Alumnos y el rendimiento académico. Estudio descriptivo en tercer y cuarto año de la carrera Profesorado en Lengua del IFD N° 6012. El Carril. INFOD Convocatoria 2008

MARCELO G. JORGE NAVARRO - LORENA E. SANCHEZ - MARÍA E. HERRERA
“Conocer para incidir en las prácticas pedagógicas”.

3) Si bien estos datos corresponden al número total de alumnos que pertenecen a dicha cohorte, en el tercer y cuarto año la cantidad total varía con la incorporación de alumnos recursantes.

BIBLIOGRAFÍA

AGUERRONDO, I (2008) Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. En: *Perspectivas*, vol. XXXVIII, N° 1: 61- 80.

AINSCOW, M (1994) El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? En: Documento preparado para la revista *Journal of Educational Change*. Reino Unido. Universidad de Mánchester.

BOURDIEU, P (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Ed. Siglo XXI.

BRASLAVSKY, C (1999) Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores, en *Rev. Revista Iberoamericana de Educación* N° 19. Madrid: OEI.

BRITO, A y PINKASZ, D (2001) *Propuestas institucionales para la atención de trayectorias escolares*. En: *Diplomatura Superior en Ciencias Sociales*. Buenos Aires. FLACSO.

CAPELLACI, I; MIRANDA, A (2007a) La obligatoriedad de la secundaria en la Argentina. *Deudas pendientes y nuevos desafíos*. En: *Documentos de la DINIECE*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.

CAPELLACI, I; MIRANDA, A (2007b) La obligatoriedad de la secundaria en la Argentina. *Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Documento DINIECE. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

CARUSO, M y DUSSEL, I (1996) *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires. Ed. Kapelusz.

DOCUMENTO METAS EDUCATIVAS 2021 (2010) *¿De dónde partimos? La situación educativa de Iberoamérica frente a las metas educativas 2021*.

DUSCHATZKY, S (1996) *De la Diversidad en la Escuela a la escuela de la diversidad*. Artículo publicado en *Propuesta Educativa*. Argentina. Buenos Aires. FLASCO. Año 7, 15: 45-49.

DUSSEL, I (2004) *Inclusión y Exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista* en *Cuadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122: 305-335.

FINOCCHIO, S (2007) *Debates para el análisis de los problemas sociales presentes en la escuela*. En: *Diplomatura Superior en Ciencias Sociales*. Buenos Aires. FLACSO.

FINOCCHIO, S y PINKASZ, D (2007) *Modelo escolar: una introducción al problema del fracaso y la experiencia escolar*. En: *Diplomatura Superior en Ciencias Sociales*. Buenos Aires. FLACSO.

GENTILI, P (2009) Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos) Revista Iberoamericana de Educación. Número 49. OEI. Madrid.

GOJMAN, S y ZELMANOVICH, P (2007) Propuestas para el aula. Atender la heterogeneidad de trayectorias y biografías escolares. En: Diplomatura Superior en Ciencias Sociales. Buenos Aires. FLACSO.

KAPLAN, C y FAINSOD, P (2007) Escuela y docentes frente a trayectorias sociales y escolares. En: Diplomatura Superior en Ciencias Sociales. Buenos Aires. FLACSO.

LEFORT, C (1991) Ensayos sobre lo político. Guadalajara, México: Ediciones Universidad de Guadalajara.

MANCEBO, ME y GOYENECHÉ, G (2010) Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. En: IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo.

MODDONNI, P (2009) Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

NARODOWSKI, M (2008) La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. En: Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Red Iberoamericana de Investigación sobre cambio y eficacia escolar. Madrid. España. Año/vol. 6 número 002:19-26.

OPERTTI, R (2009) La educación inclusiva, perspectiva internacional y restos a futuro, XV Coloquio de Historia de la Educación. La Educación Especial y Social del siglo XIX a nuestros días. Sociedad Española de Historia de la Educación y de la Universidad Pública de Navarra.

PUIGROS, A et al (2007) Cartas a los educadores del siglo XXI. Buenos Aires. Galerna.

SILVA AGUIRRE, R (2008) La Trayectoria social de los estudiantes en el nivel superior. Revista UPIICSA XVI, VI 46.

TEDESCO, JC (1986) Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945), Nueva edición ampliada 2ª. Edición Año 1993, Buenos Aires: Ediciones Solar.

TENTI FANFANI, E (2009) Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. En: Revista de la Bolsa de Comercio de Rosario. Santa Fe. Año: XCIX-1507 pp 44-49.

TENTI FANFANI, E (2010) Estudiantes y profesores en los IFD. Opiniones, valoraciones y expectativas. Documento preliminar. Sede Regional Buenos Aires. IIPE/UNESCO.

TERIGI, F (2006) (Compiladora). Diez Miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires: Siglo XXI.

TERIGI, F (2006) (Coord.) (2009) Segmentación urbana y educación en América latina. El reto de la inclusión escolar. OEI.