

XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

Políticas de inclusión educativa y jóvenes en dos localidades del conurbano bonaerense.

Patricia Salti y Isabel Puente.

Cita:

Patricia Salti y Isabel Puente (2015). *Políticas de inclusión educativa y jóvenes en dos localidades del conurbano bonaerense. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/177>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Políticas de inclusión educativa y jóvenes en dos localidades del conurbano bonaerense

Salti Patricia

Universidad Nacional De Avellaneda-FLACSO

patriciasalti@gmail.com

Puente Isabel.

Universidad Nacional de San Martín-UBA

isapuente@hotmail.com.

Resumen

Desde hace más de una década nuestro país ha definido un claro camino de políticas educativas en las que la inclusión de los jóvenes a la escuela secundaria ha sido el eje vertebrador de la mayoría de las líneas de acción implementadas. Desde el punto de vista de la normativa, la Ley de Educación 26.206 del año 2006, y el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente del 2012 son claros ejemplos de la intencionalidad política de poner en marcha una escuela secundaria para todos/as. Esta afirmación supone interpelar los formatos escolares y proponer nuevas alternativas para la efectiva inclusión de jóvenes de trayectorias escolares discontinuas.

En el presente trabajo nos proponemos revisar los encuentros y desencuentros de los sentidos que le otorgan a la escolaridad un grupo de jóvenes cuyas trayectorias han sido discontinuas y un grupo de docentes de dos escuelas secundarias técnicas universitarias de reciente creación y que tienen como marco las políticas mencionadas. Estas escuelas están localizadas en dos barrios del conurbano bonaerense en donde persiste una profunda desigualdad socioeconómica y contemplan en la organización de su régimen académico, un formato escolar que intenta permitir la concreción del derecho a la educación de los jóvenes.

Palabras claves. Juventud. Escuela. Inclusión. Vulnerabilidad. Derechos

Introducción

Desde hace más de una década nuestro país ha definido un claro camino de políticas educativas en las que la inclusión de los jóvenes a la escuela secundaria ha sido el eje vertebrador de la mayoría de las líneas de acción implementadas. Desde el punto de vista de la normativa, la Ley de Educación 26.206 del año 2006, y el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente del 2012 son claros ejemplos de la intencionalidad política de poner en marcha una escuela secundaria para todos/as. Esta afirmación supone interpelar los formatos escolares y proponer nuevas alternativas para la efectiva inclusión de jóvenes de trayectorias escolares discontinuas.

En el presente trabajo nos proponemos revisar los encuentros y desencuentros de los sentidos que le otorgan a la escolaridad un grupo de jóvenes cuyas trayectorias han sido discontinuas y un grupo de docentes de dos escuelas secundarias técnicas universitarias de reciente creación y que tienen como marco las políticas mencionadas. Estas escuelas están localizadas en dos barrios del conurbano bonaerense en donde persiste una profunda desigualdad socioeconómica y contemplan en la organización de su régimen académico, un formato escolar que intenta permitir la concreción del derecho a la educación de los jóvenes.

En el primer apartado se hará mención de los principales objetivos y acciones de la política que el Ministerio de Educación de la Nación se ha planteado al implementar el proyecto. En el segundo se hace una introducción a la necesaria revisión de los formatos escolares a partir de la experiencia llevada a cabo. De allí que realizamos una breve revisión teórica de los debates que tratan la temática. En el tercero en cambio se hace referencia a la imposibilidad de pensar una escuela única para pasar al cuarto en el que se revisa la tarea de incluir en las prácticas escolares cotidianas y sus principales desafíos. Finalmente en el punto cinco, a modo de cierre, se plantean una serie de interrogantes cuyas respuestas las entendemos como insumos para seguir profundizando en las políticas de inclusión que se están llevando a cabo en nuestro país.

1. Los objetivos políticos del proyecto Escuelas secundarias con Universidades Nacionales.

El Ministerio de Educación de la Nación pone en marcha a partir de mediados del 2013 el Proyecto Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales. Básicamente los principios políticos que guían el proyecto son que *“a partir de los acuerdos federales alcanzados para poner en vigencia el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (PNEOyFD) 2012-2016 se propone profundizar las transformaciones alcanzadas seguir fortaleciendo y mejorando el sistema educativo nacional. (...) y atendiendo a los principios del Plan y con el fin de alcanzar la justicia educativa, se lleva a cabo el Proyecto de Nuevas Escuelas Secundarias en barrios donde persiste la desigualdad social, con el fin de garantizar las mejores condiciones pedagógicas, didácticas y materiales a los jóvenes de estas zonas”*.¹

En líneas generales: *“la finalidad última es potenciar aún más los mejores recursos que dispone el Ministerio de Educación en los lugares donde se encuentran los y las jóvenes con mayores dificultades para acceder a las propuestas educativas vigentes. Se trata de garantizar el ingreso, el reingreso, la permanencia y promoción de estudios de todos/as los/las jóvenes que vivan en barrios en situación de vulnerabilidad, desafiando el supuesto destino de exclusión educativa y social”*. Para esta acción estratégica se convoca a las Universidades Nacionales, inicialmente del Conurbano Bonaerense, con el fin de que, junto a las líneas de acción implementadas por el Ministerio de Educación para el nivel secundario, puedan realizar aportes propios al desafío de lograr que los jóvenes de estas zonas puedan tener acceso a la educación secundaria y así poder garantizar el cumplimiento de ley de obligatoriedad escolar.

Es así que *“las escuelas de nueva creación constituyen un proyecto vertebrado sobre la idea de alcanzar la justicia educativa allí donde persiste la trama profunda de la desigualdad social. La escuela en estos sectores es una de las garantías (entre otras ya implementadas) de la presencia del Estado allí donde más se necesita”*.

En cuanto a su propuesta pedagógica, *“busca construir una propuesta pedagógica común para todas las escuelas en creación pero que a su vez, cada una de ellas construya una identidad propia que contemple los diferentes contextos socio histórico donde se encuentren emplazadas y de la Universidad con la que articula”*.

¹Proyecto de creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales. Lineamientos pedagógicos. Documento de trabajo preliminar. Ministerio de Educación de la Nación. 2013.

Se parte de considerar la dimensión política del cambio educativo y se especifica que las modificaciones se realizarán en el marco de acuerdos comunes donde las escuelas podrán ponderar su situación actual y proyectar su progreso hacia puntos de llegada diferentes, desde una decisión colectiva de cambio en la que se incluyan los distintos actores escolares. Interesa destacar que nuevamente se coloca como centro a las instituciones escolares y las diferentes estrategias que ellas construyan con los actores que las habitan y con su entorno más inmediato.

En este sentido se apela a que las escuelas desarrollen propuestas donde: se amplíe la concepción de escolarización vigente, se propongan diversas formas de estar y aprender en la escuela, se garantice una base común de saberes para todos los jóvenes, se sostengan y orienten las trayectorias escolares de los estudiantes, se promueva el trabajo colectivo de los educadores y se resignifique el vínculo de la escuela con el contexto. Por último, vale aclarar que las escuelas a las que hacemos referencia en el presente trabajo han adoptado la modalidad de educación técnica² y en el 2014 abrieron 1º ciclo. La matrícula para este ciclo es de jóvenes que terminaron la primaria hasta los 17 años. Se contempla *“diversas formas de agrupamiento de los estudiantes de modo de atender a las diversas trayectorias educativas o fines específicos de la propuesta de enseñanza, dando lugar también a la elección de los estudiantes de acuerdo a sus intereses”* En este sentido, se fomenta que desde las escuelas se desarrollen distintas iniciativas que den lugar a nuevas formas de enseñanza, de organización del trabajo de los profesores, del uso de los recursos y los ambientes de aprendizaje. Por ello, se plantea que se deben desplegar propuestas que impliquen que los docentes se organicen de distinta forma para enriquecer la enseñanza, agrupen de distinto modos a los alumnos, permitan que los estudiantes aprendan a partir de múltiples prácticas de producción y apropiación de conocimientos, sumen los aportes de otros actores de la comunidad para enriquecer la tarea de enseñar, planteen una nueva estructura temporal, sumando a los desarrollos regulares anuales clásicos, propuestas curriculares de duración diferente, entre otras.

2. Interpelando al formato escolar

² Además de incluir otras modalidades educativas como la creación de un CENS

El proyecto sintetizado en párrafos anteriores enfatiza en recuperar aquellos componentes como por ejemplo, acompañar al alumno dentro y fuera de la escuela, rearmar un vínculo con los padres y con su entorno más inmediato, incorporar propuestas culturales ligadas a los barrios donde viven los jóvenes, realizar trabajos colectivos docentes, espacios físicos cercanos a las casas, materiales de apoyo, por enumerar algunos de ellos, que pareciera que en la mayoría de las escuelas se ha dejado de lado a la hora de enseñar. Componentes que no son innovadores en la tradición argentina sobre todo en escuelas de sectores vulnerables pero que tomados de forma conjunta se potencian y pretenden garantizar las mejores condiciones de enseñanza para los jóvenes.

En ese sentido, jóvenes con dificultades en los aprendizajes existen desde el inicio mismo del sistema escolar. Durante mucho tiempo estuvo relativamente legitimada la idea de que esa dificultad era individual y de allí lo mejor que podía pasar es que asistiera a una escuela distinta o que debiera ir en turno reducido, o no tener tantas materias, etc. En nuestros días la normativa supera la mirada individualista y de esa forma nos interpela para construir respuestas superadoras para la realización efectiva a los derechos educativos de los jóvenes en versiones de la escolaridad que no busquen la fragmentación del sistema.

En este punto, se actualiza otra discusión: si es posible albergar a toda esta población de estudiantes bajo el formato de una escuela secundaria pensada originalmente con otros objetivos (Tiramonti 2004, Dussel, 2006, Southwell, 2011). En función de los diferentes debates relevados para el presente trabajo, podemos enunciar que estas escuelas de las que formamos parte, son producto de otro contexto histórico, requieren cambios y nuevos pilares en la cual apoyarse. Inclusive, algunos autores (Terigi, 2008) van más allá, y han puesto en duda si es la escuela el único dispositivo de enseñanza sobre el cual pensar la convocatoria o re convocatoria de los sujetos hacia los que se direcciona este proyecto.

En principio la noción de formato escolar es significativa para complejizar la mirada sobre el nivel secundario en la actualidad. Esta categoría está en permanente diálogo interdisciplinario entre historiadores y pedagogos. En términos de Southwell que retoma a Vincent, Lahire y Thin se entiende por

“forma escolar a una determinada configuración socio histórica surgida en las sociedades europeas entre los siglos XVI y XVII que

da como resultado un modo de socialización escolar que se impuso a otros modos de socialización (...) es investigar sobre aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida- no sin dificultades- en determinadas formaciones sociales y que se constituyen y tienden a imponerse retomando y modificando ciertos elementos de formas antiguas”

La forma escolar como toda relación social está cruzada por el tiempo y el espacio. El tiempo es el tiempo escolar que a su vez determina un orden social. El espacio es la escuela en la que se desarrollan actividades sociales con una autonomía específica: la pedagógica.

Con el fin de poder dar cuenta de la perdurabilidad de ciertos aspectos del formato de la escuela secundaria en nuestro país Southwell (2013) reseña los modos históricos en que ésta se fue configurando con el fin de desenmarañar los mitos que siguen operando y estructurando el imaginario social sobre el nivel. En este sentido, el formato del bachillerato enciclopédico y humanista se hegemoniza en las representaciones sociales como un modelo único frente a las diferentes reformas pedagógicas que se han intentado implementar. La resistencia al cambio de este formato trae aparejada, a su vez, las exclusiones recurrentes de la población que no respondía al modelo impuesto. Southwell alerta que esta hegemonización y la naturalización con la que viene asociada hace olvidar los procesos de exclusión de jóvenes de la escuela que históricamente este formato produjo. Viñao Frago (2002) nos interpela a partir de desmenuzar los orígenes y los componentes del concepto de *cultura escolar*, sobre la relación de éste con el de *formatos escolares*. Si bien parte de alertar de cómo tener en cuenta o no a la cultura escolar influye en la eficacia de las reformas educativas, su análisis nos lleva a pensar a ambos conceptos de forma interrelacionada e interdependientes.

Viñao se atreve a unificar una definición. Es así que la

“cultura escolar estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puesta en

entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas”

La sociedad ha valorado los modos de hacer y pensar la cultura escolar o mejor dicho culturas escolares como prefiere denominar el autor. E inclusive las ha adoptado a otros contextos diferentes al formativo. Entonces hipotetizamos que la valorización de ciertas culturas escolares hace que persistan y perduren formatos escolares que responden a otros contextos históricos por más que en la actualidad esos formatos solo queden como residuos discursivos y no respondan a lo que acontece en las escuelas. De hecho nos alerta el autor que las culturas escolares o la gramática escolar definida por Tyack y Cuban a la que por momentos las usa como sinónimos, están expuestas a peligros de cristalización en tanto y cuanto los investigadores sólo observen las regularidades institucionales y no los cambios que también son constitutivos de las mencionadas culturas.

Desde una perspectiva de los procesos sociales actuales y tomando como escenario América Latina, Barbero (2008) analiza la encrucijada sociocultural que atraviesa la escuela al quedarse aislada por su empeñamiento de no arriesgarse a entablar una comunicación con su sociedad. Entendemos que esta perspectiva es enriquecedora para profundizar sobre la persistencia de la perdurabilidad de formatos escolares que a pesar de las reestructuraciones socio culturales mantienen su estructura. Para su análisis toma dimensiones que tienen en común aspectos de la comunicación, de la cultura y ambos en interrelación con las ciudades y en consecuencia con lo educativo y lo escolar.

Nos interesa detenernos en tres aspectos. En primer lugar una de las hipótesis que plantea Barbero es que la educación ya no es pensable desde un modelo escolar dado que el mismo está rebalsado tanto espacial como temporalmente por la *era informacional*. De allí que sentencia que estamos pasando desde una sociedad con un sistema educativo a una sociedad educativa. El modelo de *comunicación escolar* nada tiene en común con la dinámica comunicativa de la sociedad. Esta fragmentación tiene su máxima visibilidad en los adolescentes porque su experiencia está más ligada a los medios de comunicación y con las tecnologías de la información que con la palabra impresa. Para el autor, la escuela intenta modernizarse a partir de la inclusión de aparatos tecnológicos sin cambiar la esencia de su formato, es decir, sin una transformación radical de la enseñanza y los aprendizajes

sobre todo en las ciudades donde la tecnología es colocada por fuera de la “Cultura” en mayúsculas.

En segundo lugar, otro de los aspectos señalados por Barbero es el descentramiento cultural del libro y su impacto en los formatos escolares. El libro ha sido el centro en los aprendizajes desde el surgimiento de los sistemas educativo y su descentramiento altera la temporalidad y el espacio en la cultura escolar. En líneas generales la escuela estigmatiza a aquellos que se manejan con mayor fluidez con otras formas de la circulación del saber en lugar de entender e incorporar este proceso al aula. Ésta deja de tener un saber con lugares propios para pasar a tener saberes compartidos con el entorno social, con otros ritmos de aprendizajes que son muy distantes a la comunicación típica escolar. Un claro ejemplo es la televisión. El autor analiza que ésta permite el acceso a un conjunto de saberes que antes eran exclusivos de la escuela como así también borra las fronteras entre el mundo adulto, la infancia y adolescencia dado el libre acceso a ella.

Por último, otro de los aspectos que nos permite ahondar en la temática de los formatos escolares, es el impacto del estallido de lenguajes sonoros, visuales, digitales y textuales. Estos lenguajes de los que mayoritariamente son portadores los adolescentes, se encuentran en la orilla contraria de la escuela y la ciudad letrada. En la actualidad están dejando de ser subordinados a la cultura escrita dado que paulatinamente erosionan los circuitos de comunicación tradicional de la modernidad sobre todo si se considera la masificación de la tecnología y de Internet. Incorporar estos lenguajes en la cultura escolar es para Barbero políticamente estratégico para transformar los sistemas educativos excluyentes de América Latina en la actualidad.

3. La imposibilidad de pensar en una escuela única.

La interacción en el día a día con los jóvenes nos arroja el dato cierto de que no es posible pensar en la actualidad en una escuela única, con un mismo formato escolar. Esa interacción nos enfrenta a diferentes formas que adquiere la experiencia escolar y, nos interesa aquí, detenernos en algunas de ellas. Sobre todo porque si bien la dimensión lo institucional es una construcción cotidiana en cualquier tipo de escuelas, en éstas esa construcción adquiere especial relevancia dado el corto tiempo de su creación.

Los estudiantes de éstas provienen de sectores sociales altamente vulnerables, con situaciones familiares muy complejas ligadas a prácticas de subsistencia marginales con trayectos educativos incompletos y experiencias laborales discontinuas informales ligadas en muchos de los casos al cartoneo, basura y/o prácticas ilícitas.

Drogas, mulas, relación con las fuerzas de seguridad, delitos a los que son obligados a cometer son sólo algunas de las características de situaciones que cobran vida dentro del espacio escolar en el cual los jóvenes, repiten el esquema de abuso de poder al que son sometidos cotidianamente a los adultos o a otros jóvenes.

En este sentido para Zerbino (2005), y retomando a Agamben

“la segregación actual, a diferencia de la discriminación tradicional, se sostiene en la lógica del campo de concentración se trata de un tratamiento espacial de las diferencias por la vía del silenciamiento y/o del exterminio, mediante la creación de zonas en donde, con el argumento de vivir situaciones de excepción, la legalidad vigente en el Estado de Derecho entra en Estado de Suspense”.

Para este autor en las grandes ciudades de Occidente como así también en sus periferias, proliferan territorios en los que se conjugan mecanismos de inclusión cultural junto con procesos de exclusión social relacionados fundamentalmente con el funcionamiento del mercado de trabajo con el riesgo cierto de “sobreidentificación” con los valores hegemónicos. En la misma línea plantea que la reacción a esta articulación entre “sobreidentificación” y exclusión social sería la búsqueda de la inclusión que hacen nuestros jóvenes a través de la participación en actividades delictivas, la creación de pandillas y de subculturas criminales.

Asimismo, al analizar sus trayectorias escolares, éstas están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema escolar. Se trata de trayectorias plagadas de interrupciones que truncan la coherencia y la gradualidad supuestas en la enseñanza tradicional, *“con los efectos negativos que todo ello puede significar para el proyecto educativo, para las experiencias personales y para la posibilidad misma de permanecer en el sistema escolar”* (Gimeno Sacristán, 1997: 33).

En ese sentido adherimos a la definición que hace Terigi (2009) sobre trayectorias. Para esta autora las trayectorias escolares (reales) son los diversos modos heterogéneos, variables y contingentes en que los alumnos transitan su escolaridad y trayectorias teóricas como itinerarios en el sistema, que siguen la progresión lineal prevista por éste marcados por una periodización estándar.

A su vez, si nos posicionamos como docentes respetuosos de la tradicional gradualidad, los saberes que portan los jóvenes no son congruentes con las certificaciones que legitiman su paso por la escuela.

En ese sentido, en una primera aproximación podemos enumerar algunos aspectos que nos llevan a repensar la práctica como docentes:

- Encuentro/desencuentro entre la propuesta formativa pensada para estas escuelas de creación y las prácticas socioculturales vividas por los jóvenes. Esta situación se pone en evidencia en las diferentes resistencias hacia un único formato y de allí la constante interpelación a las propuestas pedagógicas y la necesidad de la redefinición por parte de los docentes frente a esa interpelación.
- El choque que se produce entre los sentidos que traen los alumnos de una experiencia escolar basada en una lógica de la escuela selectiva con la de una escuela que intenta dar una respuesta a la exclusión escolar. El modelo tradicional homogéneo y jerárquico de escuela que los jóvenes poseen necesita ser desnaturalizado, interpelado y deconstruido.
- Interjuego entre la necesidad de buscar estrategias que configuren una eficacia simbólica para la conformación de una identidad homogénea en tanto “alumnos” y múltiples modelos de identificación o “*modos de ser*” externos a la cultura escolar más tradicional y que son propios en tanto la construcción de su subjetividad como jóvenes.
- Crisis de sentido de la escolaridad que se manifiesta a través de adultos que viven las prácticas de los jóvenes como signo de pérdida de autoridad.

Parecería ser que en función de la enumeración realizada la experiencia escolar que estamos desarrollando, no existe una forma única de ser escuela. O la escuela es todas esas representaciones que se ponen en juego por parte de todos los actores juntas y a la vez. De

allí que para poder transitarla debemos aceptar lo múltiple y diverso como una constante en el espacio escolar. Espacio que necesariamente puede adquirir cualquier formato en tanto y en cuanto los adultos pongan a disposición estrategias para que los jóvenes se apropien de él y aprendan.

Reconocer la existencia de otras expresiones juveniles que deben encontrar un “espacio” en la escuela, que ellas también contribuyen a generar relaciones de pertenencia y por lo tanto se deben elaborar nuevas formas de “reconocimiento”. En ese sentido recuperamos las palabras de Falconi (2004) *“La escuela debe constituirse en una comunidad de prácticas que reconozca y dialogue con la multiplicidad que la habita para favorecer una socialización juvenil enriquecida*

En esta dirección Tedesco (2005) retoma indicadores claves que caracterizan a las escuelas que logran procesos de integración. Ellos son, entre otros, la confianza en las capacidades de aprendizaje del alumno; el diseño de un proyecto colectivo de trabajo; la narrativa en términos de poder escribir y comunicar lo que acontece. En síntesis, de lo que se trata es de implicarnos colectivamente en la tarea de educar; e implicarse siempre es muy complejo, en particular porque requiere poner en juego aspectos de lo subjetivo y de lo colectivo. Nos fuerza estar atado a los demás.

4. La tarea de la inclusión

“Vos no entendes lo que significa vivir en la villa, vos sos de otro lado...no puedes enseñar acá.”

Cuando los jóvenes asisten a estas escuelas nos traen a los docentes el interrogante por el sentido que le otorgan a la escuela secundaria. Transmitir, cuidar, asistir, albergar, contener, y formar para... son algunos de ellos. También aparece la fuerte exigencia que desde sus familias y los distintos adultos de su entorno inmediato los obligan a concurrir. Pero esa obligación está ligada a una clara concepción de lo que significa incluir: el reconocimiento de la escuela como el mejor lugar para que los jóvenes se eduquen y que estas escuelas no sean sólo para pasar el tiempo sino que dejen una huella en sus hijos. Para los docentes incluir significa reconstruir un vínculo con un joven, comprender históricamente su

situación sin juzgarlo o condenarlo. Incluir es asegurar “casi artesanalmente” su regreso y proveerles aquellas condiciones materiales para que ello ocurra y ofrecer, al estar dentro de la escuela, una educación de calidad.

Concebimos a la inclusión y la calidad educativa en la misma vereda. Incluir es enseñar y también es orientar los esfuerzos para que permanezcan y concluyan sus estudios.

Por otro lado, no es posible incluir sin preguntarse por el lugar que expulsó. ¿Es posible regresar al mismo lugar del cual se fue?. Si bien se vuelve a una institución que intenta instaurar una gramática escolar diferente de la que provienen, es una institución escolar. De allí lo complejo de llegar a nuevos acuerdos sobre todo cuando prevalece en los jóvenes la exigencia a los docentes por el modelo más tradicional de enseñanza conocido por ellos y por el cual fueron excluidos. Como si para ellos el desafío consistiera en “vencer” al modelo que los dejó fuera de la escuela ya que parten de la premisa que la mejor educación es la más tradicional.

Un posible abordaje es pensar la inclusión como una ruptura a lo que Kessler (2003) denominó “escolaridad de baja intensidad”, caracterizada por el “desenganche” de las actividades escolares. ¿Qué es el desenganche? Es el proceso por el cual los jóvenes continúan inscritos en las escuelas, van de manera más o menos frecuente, pero sin realizar las actividades escolares propuestas y sin que importen mucho las consecuencias de no hacerlo. Y si la abandono puede ser el corolario del desenganche, entendemos que se puede intervenir allí y desnaturalizar aquello que se ha legitimizado como destino irrevocable..

A la vez y como definimos con anterioridad, la tarea del docente tiene una dimensión colectiva, en la que lo institucional cobra relevancia. El trabajo colaborativo se puede poner en práctica de diferentes formas: desde el acercamiento de orientaciones pedagógico-didácticas, la reflexión conjunta acerca de alguna, hasta la participación en un proyecto, su puesta en marcha y su evaluación. Por ello en ambas escuelas se proponen construir el trabajo a partir de distintas estrategias como por ejemplo parejas pedagógicas, o el trabajo en grupos con trayectorias educativas similares. Para el trabajo con otros identificamos en principio algunas consideraciones a tener en cuenta:

- Identificar un problema común que los docentes deseen resolver o una situación de la práctica que sea interesante analizar en forma colaborativa.

- Formular el problema en términos de preguntas, identificando claramente sus componentes: qué sabemos y qué no sabemos al respecto, qué comprensiones logramos y cuáles nos faltan.
- Identificar qué parte del saber puede aportar cada integrante del grupo, para la búsqueda colaborativa de la solución: quiénes son los que aprenden, (cuánto saben, cómo aprenden); sus estrategias de enseñanza; el saber curricular (secuencias didácticas); el saber pedagógico (la autoría del que aprende y del que enseña, operaciones cognitivas y metacognitivas que facilitan los aprendizajes).
- Complementar las diferentes miradas que permitan dar una respuesta más ajustada al problema: el diálogo teoría-práctica-teoría o práctica-teoría-práctica. Supone espacios para la reflexión y la mirada crítica, que lleve a cada docente a la decisión que crea más conveniente.
- Reconocer en las respuestas la autoría de nuevos saberes logrados entre todos.

Entendemos que nuestro trabajo en las escuelas, es generar el deseo de aprender con una propuesta potente, cargada de significado, en la que la responsabilidad del diálogo es claramente compartida por los actores comprometidos.

Partimos de pensar la inclusión educativa como un posicionamiento ético y como tal político. La inclusión como política de estado se compromete a revertir la desigualdad de oportunidades a las que están sometidos los jóvenes que asisten a nuestras escuelas.

En síntesis, en el presente trabajo se intenta mostrar cómo la propuesta educativa en las escuelas está atravesada por los conceptos de exclusión como ruptura del vínculo, de inclusión en el sentido de hacer sitio, de ofrecer al otro un lugar, como derecho de ciudadanía, de desigualdad no como sinónimo de diversidad sino de injusticia, de escuela diversa, como un espacio social de intercambio y de construcción de sociedad.

5. A modo de cierre.

En el presente trabajo nos propusimos revisar los encuentros y desencuentros de los sentidos que le otorgan a la escolaridad un grupo de jóvenes cuyas trayectorias han sido discontinuas y un grupo de docentes de dos escuelas secundarias. Para ello dimos cuenta de

los principales objetivos y acciones de la política que el Ministerio de Educación de la Nación se propuso con la creación de estas escuelas. Dada la reciente creación de estas instituciones y el tipo de población para las que fueron diseñadas, nos vimos obligados a introducirnos básicamente en diferentes debates teóricos acerca de los formatos escolares para llegar a una primera reflexión sobre la imposibilidad de pensar una única forma de “ser “escuela. En ese sentido, la tarea de incluir en las prácticas cotidianas plantea la atención constante entre lo singular y lo múltiple de las experiencias de los jóvenes.

Por último, y en pleno tránsito por la experiencia nos preguntamos: ¿Cómo son significadas, o cómo se transita la implementación de estas políticas en los sectores sociales para los cuales fueron pensadas? ¿Cómo se evidencia el encuentro o qué elementos se ponen en juego en el encuentro de los que vienen a garantizar el derecho a la educación y los destinatarios de esos derechos?. Por otro lado, ¿ qué enseñar a nuestros alumnos cuando sus experiencias tiene una riqueza extrema pero la forma de organización de su conocimiento difiere fuertemente al nuestro?. También, ¿cómo enseñar, cuáles son los caminos para organizar esa experiencia que tienen y que se transforme en un conocimiento acreditable según marcan las leyes?. Entendemos que recuperar los interrogantes planteados sobre todo por aquellos que diagraman la política, enriquecería la mirada sobre los derechos y la inclusión educativa.

Bibliografía

- Barbero, Jesús Martín 2008 “Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad”. En: Tenti Fanfani, E. (comp.) Nuevos temas en la Agenda de política educativa, Siglo XXI, Buenos Aires. 2008
- Falconi Octavio Las silenciadas batallas juveniles:¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? KAIRÓS, Revista de Temas Sociales Universidad Nacional de San Luis Año 8 – N° 14 (Octubre /2004)
- Kessler Gabriel *Experiencia escolar de jóvenes en conflicto con la ley*. Conferencia pronunciada en el Seminario Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del cono sur. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y Embajada de Francia en la Argentina, Buenos Aires, 2003.

- Sacristán Gimeno, *El Curriculum una reflexión sobre la práctica* Morata.1997
- Southwell Myriam.La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti (compiladora) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires. Homo Sapiens-FLACSO. 2011
- Tedesco Juan Carlos. Seminario Internacional: *La renovación del oficio del Docente: vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IPE – UNESCO, Sede Regional Buenos Aires, Noviembre de 2005.
- Terigi Flavia (Coordinadora), *Segmentación urbana y educación en América Latina ESTUDIOS DE POLÍTICAS INCLUSIVAS El reto de la inclusión escolar*. 2008
- Terigi, F. “Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa”. Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”. Organización de Estados Americanos (OEA)/ Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. 2009
- Tiramonti Guillermina (compiladora) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Ediciones Manantial, 2004.
- Viñao Frago, Antonio (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Madrid: Morata.
- Zerbino, Mario *¿Existe la violencia escolar?* presentado en la Jornada "Miradas interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas". Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, UNESCO y Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires 5 de octubre de 2005