

## **NUEVOS FORMATOS ESCOLARES PARA LA ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA: UN ESTUDIO DEL PROGRAMA INCLUSIÓN Y TERMINALIDAD DE LA ESCUELA SECUNDARIA PARA JÓVENES DE 14 A 17 AÑOS EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA**

Mgter. Jorgelina Yapur<sup>1</sup>  
Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC

### **Resumen**

En este escrito se presentarán algunos avances de la investigación que me encuentro realizando para el Doctorado en Ciencias de la Educación. El mismo se centra en el estudio de políticas educativas orientadas a la institucionalización de nuevos modos de escolarización, toma como recorte empírico el “Programa Inclusión/Terminalidad de la escuela secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años” (PIT) destinado a jóvenes que no han iniciado o han abandonado sus estudios de nivel secundario. El PIT presenta un formato escolar alternativo al trayecto de la escuela secundaria común que propone innovaciones en el régimen académico, el régimen laboral docente y el sistema de evaluación. El objetivo del estudio consiste en analizar las modalidades de implementación de políticas educativas orientadas a promover una mayor inclusión escolar de los sectores sociales más vulnerables en la provincia de Córdoba. La perspectiva teórica-metodológica desde la que se aborda el objeto de estudio es el enfoque de meso nivel de análisis sociopolítico, a través del cual se reconstruyen y articulan los sentidos asignados a la política al momento de su diseño, y los sentidos y estrategias desplegados por los agentes a cargo de su puesta en práctica. Debe entenderse a las políticas como un proceso complejo que se redefine en las instancias de apropiación en los diferentes contextos institucionales. En esta presentación se hará mención a la puesta en práctica de la experiencia en una institución educativa de la provincia de Córdoba seleccionada para el estudio.

Palabras clave: inclusión educativa, educación secundaria, formato escolar, pluricurso.

### **NEW SCHOOL PATTERNS FOR SECONDARY EDUCATION: A RESEARCH ABOUT INCLUSION AND COMPLETENESS IN HIGH SCHOOL FOR STUDENTS AGED 14 – 17 IN CORDOBA PROVINCE**

#### **Abstract**

This paper aims at introducing some of the research advances I am working on in my PhD in Educational Science. The research focuses on educational policies oriented towards the institutionalization of new school patterns; it considers the empirical excerpt in the “Inclusion and Completeness programme” in high school and labour

---

<sup>1</sup> Jorgelina Yapur. Prof. Lic. en Ciencias de la Educación. Mgter. en Pedagogía. Doctoranda en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Becaria del CONICET. [jorgelinayapur@gmail.com](mailto:jorgelinayapur@gmail.com)

training for students aged 14 – 17 (PIT) which was designed to aid youngsters who have never started or quit their studies. The PIT suggests an alternative school format to the ordinary one; it proposes academic and evaluation innovations as well as changes in teacher's labour system. The main objective of this research paper is to analyze the different ways of applying educational policies oriented to promote the inclusion of vulnerable social classes in secondary education. The theoretical and methodological perspective from which the object of study is tackled, has to do with a meso level approach of sociopolitical analysis. Since policies should be considered as a complex process which is re-defined whenever an institution takes over them, in this analysis the meaning assigned to them is re-built and articulated at the very moment of being designed; moreover, the strategies displayed are defined by those in charge of putting them into practice. In this presentation I will refer to one educational institution in Cordoba province that has been selected to carry out this research.

Key words: school inclusion, high school, school pattern, multi-level course

### **Contexto en el que se despliega la política**

A fines del año 2006 se sancionó en la Argentina la Ley Nacional de Educación que concibe a la educación como un derecho individual y social que establece la obligatoriedad escolar del nivel medio de enseñanza. Esto repercutió en las instituciones educativas que ofrecen este servicio, las que deben garantizar el acceso, la permanencia y el egreso en este tramo de la escolaridad. En este contexto, el tema del fracaso escolar comenzó a formar parte de la agenda política y dejó de concebirse como un problema de índole individual, considerado como la manifestación de un sistema escolar arraigado en principios selectivos sobre el que es necesario intervenir desde el campo político y pedagógico, para ampliar las oportunidades y construir una escuela más justa, plural e inclusiva.

Una de las dificultades que acarrea el formato organizacional de la escuela secundaria es el régimen académico, principal promotor de selección y por ende de fracaso escolar (repetencia, sobreedad, abandono), debido a la graduación de cursos y edades, así como a su sistema de promoción por año aprobado. (Tiramonti, 2011).

Durante los últimos años, desde los ámbitos gubernamentales se generaron propuestas educativas para la institucionalización/inención de nuevos trayectos formativos que plantean modificaciones a la “gramática escolar”<sup>2</sup> a través de la

---

<sup>2</sup> Tyack y Cuban (1995) entienden por gramática escolar aquel conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana de la instrucción en las escuelas, entre las que pueden señalarse la

transformación de algunos elementos constitutivos del dispositivo escolar moderno, tales como la graduación y el agrupamiento de los alumnos, el sistema de promoción y la organización del trabajo docente, etc. En el caso de la provincia de Córdoba, en el año 2010 comenzó a implementarse el Programa Inclusión/Terminalidad de la escuela secundaria para jóvenes de 14 a 17 años, el que se constituyó en el recorte empírico para el análisis de las políticas de inclusión educativa orientadas a establecer nuevas formas de escolarización sostenidas en la innovación de la gramática escolar.

### **Objetivos del estudio**

La investigación comprende el estudio de las prescripciones establecidas en los documentos oficiales del “PIT 14-17”<sup>3</sup> y su materialización en la cotidianeidad escolar, desde un enfoque teórico metodológico de mesonivel destinado a articular, poner en tensión, contrastar los sentidos que asume la política educativa al momento de su diseño con las resignificaciones y reinterpretaciones de la normativa por parte de los agentes involucrados en su puesta en práctica. Se plantea como objetivo analizar las modalidades de implementación de políticas educativas orientadas a promover una mayor inclusión escolar de los sectores sociales más vulnerables.

### **Enfoque teórico-metodológico**

Basado en las contribuciones Bourdieu, P, Bernstein, B, Tiramonti, G, Terigi, F., el estudio es descriptivo y de carácter cualitativo.

Recupera aportes teóricos del campo de la sociología de la educación los que permiten comprender y analizar las políticas y las posiciones de los agentes involucrados en su concreción desde el enfoque de mesonivel de análisis sociopolítico,

---

graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro.

<sup>3</sup> El “Programa Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral de Jóvenes de 14 a 17 años” (PIT 14-17), diseñado en el año 2010 por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba con la finalidad de promover la culminación de los estudios de nivel medio por parte de los alumnos que han abandonado o que no han iniciado sus estudios secundarios. El PIT se desarrolla en 47 instituciones educativas de educación secundaria que enfrentan problemáticas vinculadas a altos índices de abandono y repitencia escolar en este grupo etario. La dirección del programa se encuentra a cargo de un equipo de gestión conformado por el/la director/a del establecimiento y el/la coordinador/a pedagógico/a del PIT (responsable de esta propuesta de innovación en la institución educativa).

mientras que, desde el campo pedagógico-curricular se analizan las innovaciones de la gramática escolar propuesta por el Programa.

El trabajo empírico se realizó considerando los tres recortes de escalas propuestos por Terigi (2001): Escala de la Gestión Política, Escala de la Institución Escolar y Escala del Aula. En la “*Escala de la Gestión Política*”, se realizaron entrevistas semiestructuradas a informantes claves del Ministerio Provincial, información que se complementó con el análisis de los documentos oficiales existentes para reconstruir el discurso oficial sobre el PIT. En la “*Escala de la Institución Escolar*” se seleccionaron como unidades de observación dos instituciones educativas de la provincia de Córdoba (una del interior y otra de capital) que se encontraban implementado el Programa desde sus inicios. La selección de dos instituciones radicó en la posibilidad de realizar un estudio que permitiera develar las diversas modalidades que asume la materialización de la propuesta, los sentidos construidos por los diferentes agentes educativos, así como los condicionantes institucionales y contextuales en los que el programa se especifica y se pone en práctica. En la “*Escala del Aula*” se realizaron entrevistas a los profesores involucrados en la implementación de la propuesta pedagógico-didáctica, así como observaciones: tanto de clases regulares (dictado de materia) como de instancias de tutoría.

### **Principales antecedentes de la investigación**

Durante la última década se han realizado investigaciones sobre propuestas de innovación destinadas a la inclusión educativa de jóvenes en riesgo escolar. Éstas, guiadas por enfoques teóricos metodológicos provenientes del campo de la Socioantropología, se han centrado en las formas de resignificación y puesta en práctica de las políticas educativas desde un enfoque integrador, tendiente a la articulación de perspectivas macro y micro políticas, para posibilitar la comprensión de los procesos de cambio políticos, institucionales y áulicos/representacionales.

Un antecedente es el estudio dirigido por Tiramonti (2007), denominado “Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina que investiga sobre la creación de las *Escuelas de Reingreso (EdeR) en la Ciudad de Buenos Aires*”. Las EdeR albergan estudiantes de entre 13 y 17 años de edad. Fueron pensadas para la escolarización de un grupo particular de jóvenes

que abandonaron la escolaridad secundaria, pero al mismo tiempo están diseñadas para modificar aquellos aspectos de la escuela tradicional que expulsan a los/as jóvenes. La autora considera que estas escuelas se han constituido en las primeras alternativas pedagógicas que plantean un quiebre en los modos de escolarización tradicionales basados en la graduación de los cursos, la separación de alumnos por edades, la organización por disciplinas del curriculum y la promoción por ciclos aprobados.

De igual modo, se consideran como referentes los estudios realizados por Toscano, Ana y otros (2012) sobre los Centros de Escolarización Secundaria para Jóvenes y Adolescentes (CESAJ) y el Programa COA – Fines (fusión de la iniciativa provincial Centros de Orientación y Apoyo y Plan Nacional Fines).

El CESAJ, desarrollado desde el año 2008 en la provincia de Buenos Aires, es una propuesta de inclusión educativa destinada al reingreso y aceleración de trayectorias escolares, un programa “puente” destinado a jóvenes de entre 15 y 18 años que se encuentran fuera del sistema educativo; posibilita la acreditación del Ciclo Básico en los Centros creados para su posterior inclusión en el Ciclo Superior de la escuela media común. El CESAJ establece como modalidad de organización escolar el ingreso por cohortes de 20 estudiantes, espacios tutoriales, talleres de formación laboral e innovaciones en el régimen de promoción (reconocimiento de trayectoria escolar previa, aprobación por materia, etc.).

El programa COA – Fines desarrollado durante el año 2008 en la provincia de Buenos Aires, promueve, otras líneas de acción, la “Vuelta a la escuela” para alumnos que han abandonado la escuela secundaria común. El programa también se presenta como una propuesta puente que ofrece la posibilidad de cursar y aprobar materias adeudadas y la posterior reincorporación a la escuela secundaria común. Estos centros actúan insertos en instituciones de nivel medio o en instituciones destinadas a la educación de adultos. El COA - Fines prevé actividades de tutoría, los grupos de alumnos varían entre 10 y 26 integrantes y se encuentran organizados en comisiones de trabajo. En estos se trabaja con la modalidad pluricurso, ya que se designan docentes a cargo del acompañamiento de los alumnos que adeudan materias de diferentes años de estudio. Tanto el CESAJ como el COA - Fines (a diferencia de la propuesta del PIT) crean un espacio formativo de transición destinado a encauzar las trayectorias escolares para su posterior retorno a la escuela secundaria.

Asimismo, Sinisi, L., junto a Montesinos, M. P. (2009), realizan un estudio en el que toman como recorte empírico el Programa *Todos a estudiar*<sup>4</sup>, estrategia política orientada a la inclusión socioeducativa de jóvenes de entre 11 y 18 años, considerados en situación de riesgo socioeducativo. El programa despliega una serie de dispositivos tales como docentes facilitadores, creación de espacios puentes, cogestión con organizaciones de la sociedad civil, etc. Algunos de los hallazgos de este estudio develan, por un lado, los efectos de la exclusión vinculados a una baja autoestima en los adolescentes que abandonan sus estudios y, por otro, la institucionalización de una praxis cuasi misional, o pastoral, que se manifiesta en el uso de categorías tales como *rescate y recuperación* para describir las intervenciones socioeducativas desarrolladas por los agentes involucrados en la implementación de la experiencia.

Es de importancia destacar como antecedente directo el estudio que aborda el PIT realizado por Maldonado, M. y Vanella, L. bajo la coordinación de Terigi, F. (2013). En este estudio las autoras realizan una aproximación a las innovaciones propuestas por el programa en cuatro sedes del PIT ubicadas en zonas urbanas de la ciudad de Córdoba y alrededores. Entre las principales conclusiones se sostiene que el PIT construye un clima institucional/áulico y vínculos docente-alumnos en los que los adolescentes se encuentran contenidos y reconocidos. En relación a los procesos de enseñanza, ponen de manifiesto la confluencia de cuatro componentes negativos: una propuesta pedagógica y didáctica inadecuada para el programa; instancias insuficientes de formación docente; falta de materiales didácticos específicos sobre pluricurso, así como la ausencia de profesionales especializados en trabajo comunitario dadas las necesidades de los alumnos reales del PIT. (Vanella y otros, 2013: 196)

Los estudios e investigaciones citados se configuran en antecedentes específicos, por los enfoques teóricos metodológicos desde los cuales se efectúan las indagaciones como por la temática trabajada -políticas de inclusión educativa orientadas a jóvenes en situación de vulnerabilidad social-. En esta investigación se analiza el programa provincial “Inclusión y Terminalidad de la escuela secundaria para jóvenes de 14 a 17

---

<sup>4</sup> El programa *Todos a estudiar* se constituye en una de las líneas de acción de un Programa más amplio denominado Programa Nacional para la Inclusión Educativa (PNIE), el cual comienza a implementarse en la Argentina a partir del año 2004 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El mismo se encuentra destinado a promover el reingreso a la escuela secundaria de jóvenes que han abandonado o no han iniciado sus estudios.

años” como recorte empírico para el estudio de las políticas de inclusión educativa en la escolarización secundaria que proponen un cambio o transformación de la gramática escolar. Este estudio, en relación a la investigación sobre el mismo realizada y citada como antecedente, pretende profundizar las indagaciones sobre el devenir de la política educativa considerando tres aspectos: régimen académico, laboral y sistema de evaluación.

### **Características del Programa de Inclusión/Terminalidad de la escuela secundaria (PIT)**

El PIT se presenta como una alternativa pedagógica diseñada en el año 2010 por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba para promover el inicio y culminación de los estudios de nivel secundario. El trayecto formativo se encuentra organizado en un plan de estudio de cuatro años de duración, definido como una “propuesta educativa diferenciada, pero equivalente en aprendizajes a la escuela secundaria de 6 años...” (Documento Base PIT, 2010).

Entre las innovaciones en el formato escolar se encuentran variaciones relacionadas con el régimen académico, el régimen laboral docente y el sistema de evaluación, a saber: 1) Reconocimiento de la trayectoria escolar previa de los estudiantes, mediante la implementación del sistema de equivalencias. 2) Sistema de promoción por espacio curricular y régimen de correlatividades. 3) Ingreso por cohortes de no más de 25 estudiantes, a los fines de favorecer un seguimiento individualizado. 4) Modalidad de enseñanza pluricurso, lo que genera una innovación en el sistema de agrupamiento del alumnado. 5) Contratación de docentes por cargo y alternancia entre horas destinadas al dictado de clases, tutorías y horas para reuniones institucionales. 6) Evaluaciones individualizadas de seguimiento de los aprendizajes.

El programa se desarrolla en 47 instituciones educativas que enfrentan problemáticas vinculadas a altos índices de abandono escolar, dificultad que enfrenta la gran mayoría de las escuelas públicas de la provincia. Según los resultados del Censo 2010 en la Provincia de Córdoba el 20,5% de los jóvenes de entre 15 y 17 años no asiste a la escuela secundaria.

A nivel institucional, el PIT se encuentra a cargo de un equipo de gestión conformado por el/la director/a de la escuela media “común” donde se inserta el

Programa y el/la coordinador/a Pedagógico/a del mismo, responsable de esta propuesta de innovación en la institución educativa. Es un trayecto formativo inserto en instituciones educativas de nivel medio (IPEM), el cual funciona, por lo general, en horario vespertino, manteniendo escasas vinculaciones con la escuela media común.

### **La puesta en práctica del programa en una de las instituciones seleccionadas**

La institución tomada como unidad de análisis, se encuentra ubicada en una localidad colindante con la ciudad de Córdoba. Puso en marcha el programa en septiembre del 2010, incorporando a una primera cohorte de 25 estudiantes. En marzo de 2011 incorporó dos grupos más de 25 alumnos, por lo que en la actualidad cuenta con 75 estudiantes. Los estudiantes que asisten provienen de localidades del interior de la provincia y en su gran mayoría no han concluido sus estudios de nivel secundario por compromisos laborales. Este PIT funciona en horario vespertino y está constituido por 15 docentes, dos preceptores de curso, una secretaría técnica y una coordinadora pedagógica. La selección del personal a cargo fue realizada por la Directora de la institución, quien, considerando los perfiles de los docentes de su establecimiento, conformó el equipo de trabajo.

La modalidad de constitución del PIT ha posibilitado el armado de un plantel docente que ingresó al margen de la lista de orden de mérito que se utiliza como criterio para el ingreso de los docentes, lo que promueve la selección de profesionales basada en criterios alternativos, como el compromiso social con la población a la que el PIT se encuentra orientado. Como contraparte a esta posibilidad, las designaciones de los docentes que participan en este programa son a término, es decir que, cuando concluya la experiencia, las horas cátedra y los cargos asignados se pierden, lo que pone de manifiesto la precariedad laboral en el modo de contratación de los profesionales. La decisión sobre la puesta en marcha del Programa fue tomada en forma unilateral por la Directora, debido a su preocupación por los índices de repitencia y abandono en esa escuela.

En lo que concierne a las características de la población que accede a esta propuesta, en las entrevistas y encuestas realizadas a los estudiantes pudimos evidenciar que se trata de jóvenes que se encuentran trabajando en condiciones de informalidad, por lo general en el sector construcción; la mayoría de ellos ha estado de uno a tres años



fuera del sistema educativo; provienen de sectores sociales medios- bajos, cinco están judicializados y dos viven en hogares de niños ( entre ellos jóvenes con necesidades educativas especiales). Es decir, se trata de sectores sociales que podríamos denominar como vulnerables-vulnerabilizados.

Según lo expresan los estudiantes en las entrevistas y encuesta, esta propuesta se constituyó en una segunda oportunidad para concluir la escuela secundaria. Asimismo, sostienen que este trayecto se diferencia de la “escuela normal”. Son llamativas las expresiones en las que se visualiza esta instancia educativa como una oportunidad concedida más que como un derecho, así como la denominación de la escuela tradicional como “normal”, en contraposición a esta iniciativa entendida como una educación/escuela “especial”.

En la institución los estudiantes se sienten contenidos y respetados por la Coordinadora, quien es su referente frente a las dificultades personales que se les pudieran presentar, y por los docentes y preceptores, marcándose así una notable diferencia con sus experiencias escolares anteriores:

Así que, bueno, me gusta a mí el PIT cómo nos tratan, cómo nos tratan los profes, si nos pasa algo, si faltamos mucho nos preguntan si estamos bien, si tenemos algún problema. Está bueno, porque te preguntan de todo, por las cosas que nos pasan, cuando se largan a pelear afuera nos hablan...no peleen más. Pero está bien, está bien cómo nos tratan (...) Es mucho más diferente esto que la escuela normal, a mí me tratan re bien, me gusta más esto que la secundaria. (Estudiante)

Pero está muy bueno así la política y las profes nos respetan, nos valoran mucho y no es que porque dejamos el colegio o no tuvimos ciertas oportunidades nos dejan de lado, al contrario nos respetan mucho (...) Por suerte la Coordinadora tanto como el preceptor nos viven cuidando, si ven que un día venís y te ven con ojeras o mal, siempre están preocupándose. La verdad es que yo los tomo como mis papás, son como mis papás porque son muy, muy buenos. (Estudiante)

La visibilización de los estudiantes y el interés por sus estados de ánimo, preocupaciones y necesidades, son las principales fortalezas de esta propuesta, así como las diferencias que los estudiantes manifiestan con relación a sus experiencias escolares anteriores.

### **Modalidad de organización de la enseñanza: pluricurso / multinivel / aula diversificada**

Gimeno Sacristán sostiene que las escuelas sin grados que comenzaron a desarrollarse en los años sesenta se constituyeron en un intento de organizar el progreso individual de los alumnos en una estructura escolar flexible, sin cursos, en la que los estudiantes se ubican de acuerdo con los avances que van realizando en cada área del curriculum. A esta estructura organizativa responden las estrategias didácticas llamadas “multinivel” porque permitían partir del conocimiento adquirido por el alumnado. Son sistemas que reclaman una distribución diferente del espacio escolar y una configuración distinta del puesto de trabajo de los profesores. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992).

Otros autores, siguiendo los aportes de Tomlinson (2006), hacen mención a esta modalidad de organización de la enseñanza como “aulas diversificadas”. Escribano y Martínez (2013: 91) definen este tipo de modalidad como “un espacio apropiado para quienes aprenden de modos diferentes y a ritmos distintos (...) los profesores en las aulas diversificadas tienen un trato cercano con los alumnos y su manera de enseñar es más un arte que un ejercicio repetitivo”.

El formato pluricurso, multinivel o en aulas diversificadas, toma como antecedentes las experiencias educativas desarrolladas en las escuelas rurales; supone que un mismo docente se encuentra a cargo de la enseñanza de una asignatura en diferentes años/ niveles de estudio. En el caso del PIT, por ejemplo, los docentes de Lengua y Matemática deben dictar los 4 niveles (equivalentes a años) prescriptos en el plan de estudios para la cohorte o grupo de alumnos a su cargo. La modalidad de organización de enseñanza pluricurso (entendida como la diversidad de recorridos escolares) es visualizada por los docentes como una opción novedosa para cuya implementación no cuentan con la formación profesional ni con las herramientas pedagógico-didácticas necesarias. Por otra parte, algunos informantes adjudican la implementación de la modalidad pluricurso a una decisión política más asociada al “abaratamiento de costos” en la contratación de profesionales que a una iniciativa pedagógica orientada a promover prácticas de enseñanza alternativas.

En lo que concierne a la puesta en práctica de esta forma de organización de la enseñanza, los docentes coinciden en sostener que se trata de una modalidad compleja

que ha requerido ensayar diferentes alternativas de organización de la enseñanza, para las que han recurrido, por sobre todo, a la intuición, ante la ausencia de orientaciones sobre el modo de implementación de esta modalidad, lo que constituye una de las principales limitaciones de esta propuesta. Sin embargo, y pese a las dificultades que supone la organización de la enseñanza, los docentes recuperan como favorable la “continuidad pedagógica” que se promueve desde esta modalidad de organización de las prácticas, referida al seguimiento de los procesos de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su recorrido formativo, así como a la construcción de vínculos:

Para mí esto es una continuidad pedagógica que termina siendo fructífera porque no es la cara del otro lo que le va quedando con los años sino también un montón de otras cosas, es conocerse. Entonces la continuidad pedagógica para mí es conocerse, y en conocerse se pueden hacer un montón de cosas, se pueden socializar conocimientos, se pueden establecer vínculos más fuertes. (Profesor de Inglés)

Por lo que hemos podido reconstruir de las entrevistas realizadas a los profesores, el pluricurso comenzó a visualizarse como una dificultad en el segundo año de implementación de la propuesta, es decir, en el año 2011. El PIT se puso en marcha en el segundo semestre del año 2010 con un reducido equipo de profesores y alumnos. En la mayoría de los casos, los estudiantes que se inscribieron para realizar este trayecto formativo, habían visto truncados sus estudios en el primero o segundo año de la escolaridad secundaria, por lo que el pluricurso no se presentaba como una modalidad tan diferenciada de la forma de organización de la enseñanza tradicional; esta situación inicial fue acompañada por una decisión institucional de priorizar, en el período de ambientación, el fortalecimiento de los vínculos, el desarrollo de un sentido de pertenencia, el acuerdo sobre hábitos y modos de comportamiento en el ámbito escolar - respeto de normas, horarios, etc.- por sobre las tareas relacionadas con el trabajo de los contenidos de cada asignatura/espacio curricular.

En esta segunda etapa (2011), los alumnos ingresantes al programa presentaron una mayor diversidad en sus recorridos escolares y es en esta instancia en donde el formato pluricurso comenzó a jugar un papel relevante, en ciertos espacios curriculares, los docentes deben atender a alumnos que se encuentran cursando diferentes niveles en su asignatura la que, en algunos casos, abarca hasta cuatro niveles. Esta situación se

complejiza en el año 2012, porque si bien la institución no incorporó nuevas cohortes, posibilitó el ingreso de nuevos estudiantes a medida que los alumnos abandonaban el Programa, bajo el criterio de mantener el cupo de alumnos - en este caso 75 -. Por lo que se ha podido relevar en el trabajo de campo, la incorporación de nuevos estudiantes se realizó en marzo y julio, lo que generó que a la heterogeneidad de trayectorias escolares y cronologías del aprendizaje características de la modalidad de organización de la enseñanza, se sumaran las diferentes instancias temporales en que los alumnos comenzaron a cursar una asignatura.

Trabajar con pluricurso, con alumnos de 4 niveles, es muy difícil para poder centrar la atención en sus procesos de aprendizaje, ya que cada uno tiene diferentes ritmos, presentan distintas dificultades y es muy demandante para el profesor hacer un seguimiento de los procesos de cada uno de los alumnos. (Profesor de Lengua I. II. III y IV)

Cuando el número (de alumnos) excede de 20, yo creo que es difícil (el trabajo con pluricurso) se pierde tiempo, los chicos te demandan un tiempo y cuando tenés un curso con mucha población vos no podés atenderlos a todos, y ahí siento que estamos fallando un poco, siento que es un poco anti ético. (Profesor de Geografía I y II y Ciencias Sociales)

El ingreso de una mayor cantidad de alumnos generó, como ya lo mencionamos, la necesidad de problematizar la modalidad pluricurso. Es durante esta etapa que los profesores comienzan a plantear inquietudes, tanto por las características de la población a la que deben atender como por el desarrollo de los contenidos curriculares bajo este formato. Es así como se comenzó a considerar el espacio destinado por el Programa para reuniones institucionales como una posibilidad para capacitar a los docentes sobre estas temáticas, para lo que se recurrió al aporte de una pedagoga que se encontraba realizando intervenciones sobre el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesoral y que amplió su intervención a esta experiencia.

En estas instancias de trabajo se alienta la constitución de un curriculum flexible que atienda a las particularidades de la población, a la vinculación de los saberes académicos con aquellos de la vida cotidiana, así como al desarrollo de núcleos conceptuales que posibiliten un trabajo con los contenidos en diferentes escalas. Algunas de estas nociones y estrategias de intervención son desarrolladas en las modalidades de educación común para jóvenes y adultos, siendo resignificadas y reapropiadas en este contexto situacional.

### **Desafíos de la organización de la enseñanza: Entre la fragmentación del espacio escolar y el desarrollo de tareas colectivas**

En las observaciones de clases hemos podido apreciar la diversidad de estrategias empleadas por los profesores para el desarrollo de la modalidad pluricurso. Un grupo de docentes considera que es necesario impartir un tema en común y adecuar el contenido y las exigencias a los diferentes niveles; otros optan por abordar temáticas diferenciadas según el nivel que cursen los alumnos. Un tercer grupo, sostiene que a raíz de los diagnósticos realizados sobre los conocimientos previos de su grupo de alumnos, y considerando que el nivel de formación es similar (estimado como básico), desarrollan los mismos contenidos y actividades obviando los diferentes niveles de complejidad. Recuperaremos algunas apreciaciones de los docentes entrevistados acerca de esta innovación:

Era muy difícil aplicar el pluricurso en su idea, digamos, en su concepto, casi todos utilizamos la misma metodología, trataban de dar lo mismo, salvo en algunas materias. (Profesor de Inglés Nivel I, II, III y IV)

Yo observé que tratar de trabajar con temas que sean de interés más general, que se puedan trabajar con todos los trayectos a la vez, facilita la tarea (...) Esa es una de las formas que yo veo que facilita y que ayuda (...) Con esto te tenés que desestructurar y armar una clase distinta para varios grupos si elegís un tema que englobe a varios pero, a su vez, que ese tema sea destinado en particular a cada grupo. (Profesor de Cs. Sociales, Geografía I y II)

Los alumnos conciben la modalidad pluricurso como una posibilidad de apoyo y acompañamiento entre pares en el proceso de aprendizaje; sostienen que cuando algún alumno no comprende, un compañero se solidariza para explicarle. Asimismo, los estudiantes manifiestan que cuando se encuentran cursando niveles más avanzados, aprovechan las explicaciones de las actividades para los alumnos en niveles iniciales, como una forma de repaso de los contenidos. Resulta interesante esta apreciación debido a que esta potencialidad del formato multinivel es advertida y valorada por ellos, no así por los docentes entrevistados, los que en ningún caso hacen mención a esta experiencia de apoyo mutuo:

Por ahí yo me siento en un lugar y están todos mis amigos que son de distintos años y “Che loco, esto no lo entiendo”, es así, si no entiendo me explican y vamos así, es muy grupal, por ejemplo en el curso nuestro... Sí, si nos ayudamos lo mismo. Porque como hay algunos que saben y otros que no saben, nos vamos ayudando. (Alumno)

Conforme a los hallazgos de algunas investigaciones dedicadas al estudio de la modalidad pluricurso en escuelas primarias rurales, uno de los problemas más comunes es la organización del tiempo. Los autores sostienen que el docente debe evitar dos peligros y/o riesgos: el primero, ocuparse demasiado tiempo de determinado subgrupo de alumnos mientras se desatiende a otros y, el segundo, la tendencia a fragmentar en exceso el tiempo del que se dispone, intentando dar a todos una atención equitativa. Ante los riesgos de desatención o de fragmentación del tiempo, se proponen formas de agrupamiento alternativas, orientadas a una utilización del tiempo no atomizado. Estas formas de agrupamiento optan por el predominio de tareas colectivas compartidas por alumnos de distintos años, niveles y trayectos. Si bien esta alternativa es una opción pertinente para la atención de grupos heterogéneos y potencia sus posibilidades de interacción, como contraparte puede constituirse en una limitación para el trabajo en profundidad con los saberes específicos que los estudiantes deben adquirir. (Fuenlabrada y otros, 1997).

En lo que concierne a las formas de implementación de la modalidad de organización de la enseñanza en el PIT, consideramos que los riesgos expuestos se encuentran en las preocupaciones de los docentes: el primero, por el exceso de demandas de atención por parte del alumnado, lo que ponen de manifiesto casi todos los profesores entrevistados, y luego, por la calidad de los contenidos impartidos. En las entrevistas suele asociarse la calidad de la educación en relación con la cantidad de contenidos impartidos según las prescripciones curriculares.

### **Consideraciones finales**

La propuesta analizada es una estrategia política orientada a promover la inclusión educativa de los jóvenes mediante la constitución de un dispositivo que, al tiempo que conlleva un potencial de inclusión social, promueve una mayor profundización de la segmentación y fragmentación del sistema educativo. Más allá de cuál sea el objetivo perseguido y de las reformulaciones y replanteos que se puedan realizar, es indudable que el PIT, en la institución analizada, se constituyó en un espacio hospitalario y significativo para los alumnos, así como en una oportunidad para los docentes de ensayar nuevas formas de transmisión de los contenidos escolares, al considerar la heterogeneidad de las trayectorias formativas de los estudiantes. Gimeno

Sacristán sostiene que “El principio de una pedagogía que trata igual a los que son desiguales produce desigualdad y fracaso escolar, es por ello que resulta necesario poner en práctica pedagogías diversificadoras (...) Diversificar, en la escuela obligatoria, que tiene como meta esencial la igualdad, supone introducir fórmulas de compensación en cada aula, en cada centro o fuera de éstos y a su vez favorecer la singularidad individual” (Gimeno Sacristán, 2001: 89).

La experiencia formativa a la que nos hemos aproximado pone de manifiesto, a través del cambio en el modelo de organización de la enseñanza, la necesidad de ensayar nuevas modalidades de vinculación con los alumnos, con el contenido escolar y sus formas de transmisión. Creemos que se es imprescindible profundizar y recuperar este tipo de experiencias pedagógicas que contribuyen, sin lugar a dudas, a la reflexión, discusión y revisión de prácticas escolares cuestionadas por su inmutabilidad y por su profundo arraigo, tanto en el sistema educativo como en la praxis de los profesionales a cargo de la transmisión pedagógica.

### **Referencias bibliográficas**

- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dubet, F. (2007). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Madrid: Gedisa.
- Gonçalves Vidal, D. (2007). Culturas escolares entre la regulación y el cambio. En *Clase I*. Flacso.
- Escribano, A. y otros (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea: Madrid
- Fuenlabrada, I. y Weiss, E. (coords.) (1997). “Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria” En *Lineamientos para un nuevo modelo, Reporte elaborado para el CONAFE*. DIE –CINVESTAV: México.

- Heagreaves, A. (2007). El cambio educativo entre la inseguridad y la comunidad. Entrevista a Andy Hargreaves por Nancy Romero. *Revista Propuesta Educativa* N 27. Buenos Aires: Flacso.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Montesinos, M. P. y Sinisi, L. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos *En Cuadernos de Antropología Social* N 29, pp.43-60. ISSN: 03273776, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/ UBA.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. y otros (2007). Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Informe Final. Flacso Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada En Tiramonti (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Tomlinson, C. (2006: 2. Ed.). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- Toscano, A. (coord.) (2012). *Centro de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ)*. Conurbano. (Argentina). UNICEF - Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Toscano, A. (coord.) (2012). *Finalización de estudios y vuelta a la escuela. Conurbano (Argentina)*. UNICEF - Universidad Nacional de General Sarmiento.



Vanella, L. y Maldonado, M. (editor) (2013). *Programa Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para jóvenes de 14 a 17 años (PIT)*. Córdoba (Argentina). UNICEF – Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

### **Documentos Ministeriales**

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2010). *Documento Base: Programa Inclusión/Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años*. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia. Córdoba.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2010). *Propuesta Curricular: Programa Inclusión/Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años*. Secretaría de Educación. Subsecretaría de promoción de la Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia. Córdoba.

### **Sobre el autor**

Máximo grado académico: Magister en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Institución donde trabaja: Centro de Investigaciones. FFyH. (Becaria CONICET)  
Institutos de Formación Docente: Unidad Educativa Maryland e Instituto Olga Cossettini. (Profesora Titular). Córdoba. Argentina.

Línea de Investigación: Políticas de inclusión educativa en la escuela secundaria enfoque teórico metodológico postestructuralista.

Últimas tres publicaciones:

-Artículo: Vanesa López y Jorgelina Yapur. Artículo: “Reestructuraciones curriculares y organizacionales en el nivel medio en Córdoba” En: Revista Síntesis. N° 2. 2010. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. ISSN 1851-8060

-Artículo: Yapur, Jorgelina. “Nuevos formatos curriculares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. Un estudio de caso del Programa Escuela Centro de Cambio”

Revista: Cuadernos de Educación. Año X. Número 10. Diciembre de 2012. Publicación del área de Educación del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon”. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. ISSN 2344-9152

-Artículo: Pedagogía de la formación: la experiencia de la carrera de postgrado en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (2015). Autora de artículo “Hacia una nueva organización de la enseñanza en el marco del Programa Inclusión y Terminalidad de la escuela secundaria para jóvenes de 14 a 17 años”. ISBN 978-950-33-1210-0. FFyH. UNC.

Datos de autor

Jorgelina Yapur. Urquiza 480 Depto II. Villa Allende Córdoba. CP 5105. Tel: 0351 156899558. Mail: [jorgelinayapur@gmail.com](mailto:jorgelinayapur@gmail.com)