

**Congreso Iberoamericano de Educación**

**METAS 2021**

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos  
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

## **EDUCACIÓN INCLUSIVA**

### **Las Trayectorias Culturales de los Alumnos en los Institutos de Formación Docente de la Provincia de Salta. Entre las Políticas de inclusión educativa y la desigualdad**

Herrera, María Eugenia<sup>1</sup>

Jorge Navarro, Marcelo Gastón

Laime, Roberto Claudio

Sanchez, Lorena Elizabet

---

<sup>1</sup> Institución: Instituto Superior de Formación Docente N° 6012- El Carril

Correos electrónicos:

eugeniaherrera78@hotmail.com

marjor19@hotmail.com

roberto\_118@yahoo.com.ar

lorenasalta@yahoo.com.ar

## **1. INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación que se encuentra en su etapa inicial, y cuyo tema de interés es la inclusión educativa en el nivel superior en los Institutos de Formación Docente (IFD), desde la consideración de las trayectorias culturales de los alumnos como eje central para su análisis e interpretación.

El abordaje de las trayectorias culturales, se efectúa desandando perspectivas sobre inclusión, exclusión, y calidad educativa, desde una mirada cuanti- cualitativa, es decir, en términos de ingreso y egreso, retención y formas de permanencia en el nivel.

Consideramos que si bien, esta información es necesaria, el conocimiento sobre las trayectorias culturales como forma de inclusión no puede agotarse en datos fríos, mucho menos si nuestro interés se orienta a tratar de comprender las políticas de inclusión desde una mirada crítica y reflexiva, que prioriza el conocimiento de lo particular por encima de la general.

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<sup>2</sup>.

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, 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<sup>3</sup>.

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.

Entendemos, 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 heterogénea población de alumnos muestra recorridos, itinerarios, experiencias formativas fuertemente disímiles.

---

<sup>2</sup> Renato Opertti "La educación inclusiva, perspectiva internacional y retos a futuro", 2009

<sup>3</sup> Capellacci, I.; Miranda A. "La obligatoriedad de la secundaria en la Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos". Documentos de la DINIECE. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires, 2007

Nuestro trabajo pretende dar cuenta de una de las dimensiones que configura la inclusión educativa: *Trayectoria Cultural*, dimensión que atraviesa fuertemente la trayectoria formativa de los sujetos que son parte de los IFD considerados para este trabajo. Pero así mismo la incorporación de tal dimensión, es una variable inherente a procesos de logros o alcances de la calidad educativa, involucra aspectos que no podemos obviar al hablar de inclusión y calidad.

## **2. EL BINOMIO INCLUSIÓN/ EXCLUSIÓN EDUCATIVA**

A partir de las transformaciones efectuadas en el sistema educativo, en la décadas de los noventas, las políticas educativas incrementaron en su agenda, políticas de inclusión, en su intento de paliar los numeroso déficit en cuanto a permanencia y retención de los alumnos.

La inclusión se transformo 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, A. 2007 pág. 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 imprimo sus rasgos a estas políticas en las últimas décadas. En este sentido, se “ofrece” aunque sin garantizar la permanencia y el egreso, a niveles educativos solventados por el estado nacional, sin que esto 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 a su vez, 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, P. 2009 pág. 35).

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

Se entiende por exclusión una relación social y no un simple estado o posición ocupada en la estructura institucional<sup>4</sup>, 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, negándose o atribuyéndose de forma restricta, condicionada o subalternizada” (Gentili, P. 2009 pág. 34).

Según Adriana Puiggrós, la exclusión e inclusión “nunca son completas, y se han producido múltiples combinaciones entre ambas posiciones... Nos interesa especialmente subrayar que la inclusión/ exclusión no se refiere solamente a la injusticia económica, sino, también, a las injusticias sociales y culturales de diverso tipo: intergeneracionales, intergeneracionales, interétnicas...” (Puiggrós, A. 2007 pág. 10-11)

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.

### **3. POLÍTICAS DE COMPENSACIÓN COMO FORMAS 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.

---

<sup>4</sup> GENTILI, P. 2009 Pág. 34

A continuación presentamos datos referidos a las políticas desarrolladas en diferentes períodos, publicados en el Proyecto Hemisférico. MERCOSUR en el año 2009:

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).

\*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 centrandose 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 mismos 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 hasta el momento tomaron 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, de esta manera nos encontramos frente a problemáticas que superan las dificultades de ingreso y permanencia en los diferentes niveles de educación, y ponen en el centro del debate las condiciones en las que los alumnos transitan y permanecen en las instituciones escolares, el tipo de experiencias que ofrecen las instituciones escolares y los docentes, es decir, ponen en debate, la calidad de la educación.

#### **4. CALIDAD EDUCATIVA Y TRAYECTORIAS CULTURALES**

Según Aguila Cabrera<sup>5</sup> podemos identificar diferentes conceptos de calidad en la actualidad latinoamericana:

*“El concepto de calidad como excelencia, basado en la definición tradicional, equivalente a poseer estudiantes sobresalientes, académicos destacados, y aseguramientos del primer nivel [...].*

*El concepto de calidad como respuesta a los requerimientos del medio, basada en una definición donde prima la pertinencia, pero trae el peligro de que la calidad se tome solamente sobre la base de los requerimientos que realicen agentes interesados sólo en formar aspectos puramente técnicos y no los aspectos culturales y de valores [...].*

*El concepto de la calidad basado en la dependencia de los propósitos declarados [...] posee la ventaja de que un país o una institución puede trazarse y luchar por sus propias metas sobre la base de sus aspiraciones”*

---

<sup>5</sup> Vistremundo Aguila Cabrera. El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. Revista Iberoamericana de educación (ISSN: 1681-5653)

Este último concepto de calidad en correspondencia con los propósitos declarados, es señalado por Aguila Cabrera como un elemento clave, que agrupa aspiraciones necesarias para nuestra educación. Esta idea de calidad educativa, que queremos señalar, está vinculada con la provisión de recursos y estructura para el funcionamiento del sistema educativo, así como también, con la mejora en las condiciones de acceso y permanencia de los alumnos.

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 preocupación por la inclusión educativa en la formación docente está ligada a la exigencia que se hace del mejoramiento de la calidad educativa, y que en los últimos años cobro mayor vigencia.

Por lo tanto, plantear calidad en el nivel superior, es plantear también, la necesidad de conocer y contemplar las trayectorias culturales, de los sujetos en el marco de las políticas de inclusión.

Entendemos por trayectorias culturales, a las condiciones económicas y sociales que poseen los alumnos que ingresan al sistema educativo. Es decir, que las condiciones de ingreso económico, condiciones laborales, procedencia social, y condiciones de relaciones, pueden entenderse como trayectorias culturales.

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 optimas 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 curricular y 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 practica de políticas de inclusión efectiva y concreta. Es decir la adaptación de las potencialidades del sujeto a las exigencias meritocraticas del sistema.

*“Desde aquí el reconocimiento de la diversidad no puede ser la actitud misericordiosa frente al distinto, al que intentamos reinstalar en la órbita de los valores legitimados, sino la consideración de un “otro” con el que “completamos” nuestras humanidades. Incluir en nuestra dimensión cognitiva y afectiva la diversidad significa renunciar a la pretensión de únicos mapas cognitivos que unifiquen historias y experiencias” (Duschatzky, S. 1996 pp. 45-49)*

En este sentido, la inclusión en la formación docente está ligada a la exigencia que se hace del mejoramiento de la calidad educativa. Las distancias entre los procesos de formación, y las exigencias y demandas sociales parecen ser enormes, y en ocasiones parecen transitar caminos totalmente separados. Por lo tanto, la inclusión educativa no puede concebirse solo, como políticas de compensación, sino ante todo, como estrategias educativas para conocer y contemplar las trayectorias culturales de los alumnos.

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, tendientes a profundizar las condiciones de exclusión de los sujetos que intentan acceder a estudios superiores. El excluido, es expulsado por las propias fuerzas de *incorporación/ normalización*, del sistema de inclusión educativa.

En la lógica de intervención remedial subyacen mecanismos encubiertos de exclusión, de esta manera nos encontramos frente a problemáticas que superan las dificultades de ingreso y permanencia en los diferentes niveles de educación, y ponen en el centro del debate las condiciones en las que los alumnos transitan y permanecen en las instituciones escolares, el tipo de experiencias que ofrecen las instituciones escolares y los docentes.

## **5. LA SITUACIÓN DE LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTES EN LA PROVINCIA DE SALTA: TRES ESTUDIOS DE CASOS**

Según datos estadísticos del año 2009, proporcionados por el Ministerio de Educación de la provincia de Salta, existen actualmente 44 establecimientos educativos del nivel superior no universitario. De los cuales 31 son de gestión estatal, con un total de 7.485 alumnos y 14 de gestión privada, con un total de 4292 alumnos.

Estos institutos, distribuidos a lo largo del territorio provincial atienden una cantidad considerable de alumnos de distintas procedencias sociales y económicas. Diferencias que se acentúan por las condiciones demográficas de la región, siendo la provincia de Salta, la única provincia del país que limita con tres naciones diferentes (Chile, Bolivia y Paraguay).

En lo que respecta a los establecimientos de gestión estatal, seleccionamos 3 atendiendo a los siguientes criterios:

- El IFD N° 6012 El Carril por su ubicación geográfica, es el único Instituto de Formación Docente del departamento de Chicoana.
- El IFD N° 6037/01 Limache, por ser el único ubicado en la zona sur de la ciudad teniendo un radio de cobertura de 25 barrios aproximadamente; y
- El IFD N° 6040, por ser el único Instituto de Formación Docente del departamento La Caldera que limita con la zona norte de la ciudad de Salta.

El Instituto Superior de Formación Docente N° 6012, se encuentra ubicado en la Localidad del Carril, Departamento de Chicoana, a unos 40 km de la Capital Provincial. Actualmente brinda formación profesional en las carreras de Profesorado para el Tercer ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en Lengua, Tecnicatura Superior en Turismo y Tecnicatura Superior en Análisis de Sistema.

El Grupo de Alumnos que concurren a dicha Institución se caracteriza por ser heterogéneo en su procedencia y en sus particularidades. Mayoritariamente provienen de las localidades del Carril, Chicoana, Moldes, Cerrillos y La Merced, y no poseen formación terciaria o universitaria previa. Pero la característica más relevante de la población, es que la misma está constituida por adultos que por diversas razones vieron interrumpidos sus trayectos formativos.

El Instituto Superior N° 6040 se encuentra ubicado en el municipio de Vaqueros, departamento La Caldera. Se creó en el año 2004 atendiendo a la necesidad de dotar a la comunidad de una oferta de educación superior. En ella se desarrollan dos carreras: Profesorado para el Tercer Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en Lengua y Tecnicatura en Higiene y Seguridad.

Actualmente la Institución no registra cohorte de egresados y la población esta compuesta por jóvenes y adultos que desarrollan otras actividades paralelas al cursado de la carrera (laboral y familiar) y se caracteriza por tener un cursado intermitente. Muchos de los alumnos que ingresan no continúan el segundo año, no todos cursan la totalidad de materias que deberían cursar en el año correspondiente, y una proporción menor de alumnos se identifican como recursantes de algunos espacios curriculares.

El Instituto Superior N° 6037/01 se encuentra ubicado en la zona sur de la ciudad de Salta. El Instituto se creó en el año 2004 a partir de una demanda de la comunidad de la zona sur, y brinda tres ofertas de formación superior, dos de ellas son Profesorados: Profesorado para el Tercer Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en Lengua; Profesorado para el Tercer Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en Matemática; y una Tecnicatura en Recursos Humanos.

La población que asiste proviene en su gran mayoría de de distintos barrios de la zona sur y sudeste de la ciudad, de la cual un pequeño porcentaje se encuentra vinculado al ámbito docente (preceptores/as, maestras, vicedirectoras/es); mientras que el porcentaje mayor se compone por trabajadores en relación de dependencia (policías, niñeras, personal doméstico, etc) y trabajadores independientes (principalmente comerciantes), alcanzando un total aproximado de 60 alumnos. Se trata de una población bastante heterogénea en relación a la edad y las experiencias previas de formación. De allí que un dato a destacar, se oriente a los ingresantes del presente año (2010), compuesto por jóvenes y adultos, de los cuales, a diferencia de años anteriores, la mayoría no tiene experiencia docente; una proporción de adultos finalizaron recientemente el secundario en BSPA's (bachillerato salteño para adultos), jóvenes que cursaron alguna carrera en la universidad pero que por diversos motivos no pudieron continuar, y adultos que hace tiempo interrumpieron sus estudios por razones laborales.

Los datos señalados constituyen solo algunos indicadores de la diversidad de trayectorias culturales que convergen en la relación formativa. Frente a los fenómenos de repitencia, desgranamiento, ausencia de egreso, aparece como imperioso considerar al menos algunas de estas dimensiones que particularizan sus trayectorias culturales.

Por otra parte, los tres institutos seleccionados, viene desarrollando diversas acciones en el marco de las Políticas impulsadas por el Instituto Superior de Formación Docente (INFOD), orientadas a la mejora de la gestión institucional, la retención y la investigación. Entre ellas, se registraron al año 2008 las siguientes:

Institutos de Formación Docente	Acciones
<p align="center"><b>IFD N° 6012 El Carril</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reestructuración de la biblioteca como espacio de desarrollo y aprendizaje.</li> <li>✓ Apoyo a los alumnos a través de clases de consultas – tutorías – de áreas pedagógicas y específicas.</li> <li>✓ Talleres de capacitación docente sobre estrategias y técnicas para el mejoramiento de las prácticas educativas.</li> </ul>
<p align="center"><b>IFD N° 6040 Vaqueros</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Creación de un servicio de tutoría docente por curso.</li> <li>✓ Preparación de módulos de textos teóricos y prácticos para que los alumnos con poca asistencia mantengan la regularidad.</li> <li>✓ Talleres extracurriculares: preparación de exámenes finales, búsqueda y fichaje bibliográfico, exposición oral, lectura de textos, escritura de monografías.</li> <li>✓ Ampliación de la biblioteca.</li> <li>✓ Consultas en redes informáticas de docentes y estudiantes.</li> <li>✓ Web con bibliografía de cátedras.</li> </ul>
<p align="center"><b>IFD N° 6037/01 Limache</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Capacitación a docentes y estudiantes en el uso pedagógico didáctico del aula multimedia.</li> <li>✓ Incorporación de equipamiento multimedia.</li> <li>✓ Conformación de biblioteca institucional</li> </ul>

Fuente: Proyectos de Mejora Institucional INFoD. Año 2008

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.

De esta manera, citando a Bobbio (2000, pág. 485) *“juntos con los otros derechos humanos, la educación debe ser protegida no sólo en el ámbito del estado, sino también contra el propio estado”*.

## **6. REFLEXIONES FINALES**

La educación no ha quedado al margen de los problemas por los que atraviesa la sociedad Argentina y Latinoamérica en general.

Hoy somos testigos de los cuestionamientos que a ella se le plantean, y en este contexto es importante hacer hincapié en que la mayoría de los países están realizando grandes esfuerzos por cambiar los sistemas educativos, sabemos que existen grandes conflictos y cambios drásticos a nivel planetario que están dando lugar al surgimiento de una época que propone sin dudas nuevas reglas, como así también nuevos contenidos y actores sociales, es de esta manera que las prácticas docentes no están ajenas a estas transformaciones.

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 escuelas 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 esta inscrita 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, la escuela es una de las pocas instituciones donde puede desarrollarse un espacio alternativo para 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 como 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.

Como señala Ines Dussel "Ampliar su repertorio cultural es un derecho democrático que los docentes tienen como ciudadanos y trabajadores de la cultura, y es una muestra de respaldo a su tarea. Pero, para que esa experiencia cultural aporte productivamente a mejorar la enseñanza, no puede basarse en el mismo tipo de prácticas y de contenidos que ya hicieron crisis".

La investigación nos va permitiendo 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 su adscripciones a diversos grupos constituye 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.

## **7. BIBLIOGRAFÍA**

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

BRITO, A. y PINKASZ, D. *"Propuestas Institucionales Para La Atención De Trayectorias Escolares"*. FLACSO, Buenos Aires 2001.

BRUNER, J *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje-Visor. Madrid, 1997.

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

CARUSO, M. y DUSSEL, I., *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Kapelusz Buenos Aires, 1996, cap. "Cultura y Escuela".

DUSCHATZKY, S. *De la Diversidad en la Escuela a la escuela de la diversidad*. Artículo publicado en *Propuesta Educativa*, FLASCO Argentina, Buenos Aires, año 7, n° 15, diciembre de 1996, pp. 45-49.

FINOCCHIO, S. *"debates para el análisis de los problemas sociales presentes en la escuela"*. FLACSO, Buenos Aires, 2007.

FINOCCHIO, S. Y PINKASZ, D. *"Modelo Escolar: Una Introducción Al Problema Del Fracaso Y La Experiencia Escolar"*. FLACSO, Buenos Aires, 2007.

GENTILI, P. *"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. Enero-abril. Madrid, OEI, 2009

GOJMAN, S. y ZELMANOVICH, P. *“Propuestas para el aula. Atender la heterogeneidad de trayectorias y biografías escolares”*. FLACSO, Buenos Aires 2007

KAPLAN, C. Y FAINSOD, P. *“Escuela y docentes frente a trayectorias sociales y escolares”*. FLACSO, Buenos Aires, 2007.

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

OPERTTI, RENATO *“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. 2009

PUIGROS, A. y Colaboradores *“Cartas a los educadores del siglo XXI”* Galerna, Buenos Aires, 2007

TENTI FANFANI, E. *“Estudiantes y profesores en los IFD. Opiniones, valoraciones y expectativas”*. Documento preliminar. IPE/UNESCO, Sede Regional Buenos Aires, 2010